



**Soraia Costa**  
**Nº 130139012**

## **Relatório do Projeto de Investigação**

### **O Processo de Transição na Creche e no Jardim-de-Infância para o 1º Ciclo**

Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar  
Relatório do Projeto de Investigação

(Versão Definitiva)

Dezembro de 2015

## **Constituição do Júri**

**Presidente:** Especialista Sofia Figueira

**Arguente:** Professora Doutora Ângela Lemos

**Orientadora:** Mestre Maria Teresa de Matos

**Candidata:** Soraia Alexandra Graça Costa, aluna nº 130139012

# Agradecimentos

À minha família, especialmente aos meus pais, que sempre acreditaram em mim e me incentivaram a nunca desistir dos meus sonhos,

aos meus sogros e ao meu namorado por todo o apoio que me deram e por cuidarem tão bem do meu filho, nos momentos em que, infelizmente, não pude estar presente,

ao meu filho, por ser a minha fonte de inspiração e de motivação na realização dos meus sonhos e na luta por uma vida melhor,

à minha orientadora, Teresa de Matos, por ter sido um exemplo daquilo que quero ser futuramente e por toda a disponibilidade, apoio e orientação que me deu, não só na realização deste trabalho mas durante todo este percurso difícil do Mestrado,

aos professores que lecionaram as diferentes Unidades Curriculares do Mestrado em Educação Pré-escolar, por todos os conhecimentos, materiais e experiências partilhados,

às educadoras cooperantes, pela forma como me receberam, me orientaram e colaboraram para o meu processo de aprendizagem,

às maravilhosas crianças, que participaram deste estudo e que me inspiraram na escolha deste tema e na realização deste projeto,

A todos os demais o meu muito obrigada.

# Resumo

O presente Relatório do Projeto de Investigação tem como principal intencionalidade compreender e interpretar de que forma decorre o processo de transição, nas duas instituições onde decorreu o meu estágio, e refletir acerca da importância da ação pedagógica dos Educadores relativamente a este processo e à forma como desenvolvem e enriquecem a sua ação em parceria, ou não, com outros agentes.

Este trabalho baseia-se na abordagem de investigação qualitativa, no seio de um paradigma interpretativo, e visa dar a conhecer o processo de interpretação das informações recolhidas em dois contextos educativos: a Creche e o Jardim-de-Infância. As principais fontes de recolha de informação são a observação participante, as entrevistas às educadoras, as notas de campo e a análise documental.

Os contextos de estudo estão enquadrados nas instituições onde foram desenvolvidos os estágios no âmbito das Unidades Curriculares Estágio I e II, do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar, sendo as participantes do estudo as educadoras cooperantes que me acompanharam e orientaram no processo de aprendizagem.

As informações recolhidas foram cruzadas com referências teóricas provenientes da bibliografia consultada e com os saberes adquiridos não só nos estágios e nas UC's acima mencionadas, mas também com as aprendizagens realizadas ao longo de todo o meu percurso de estudante, quer na Licenciatura em Educação Básica, quer no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

**Palavras-chave:** transição; adaptação; continuidade educativa; articulação curricular; Creche; Jardim-de-Infância.

# Abstratc

The present research project has as main intent, to understand and interpret how does the transition proccess occur, in both institutions where my internship took place, and reflect upon the importance of pedagogical action of educators regarding this proccess and the way they develop and enrich joint action, or not, with other agents.

This work is based upon the qualitative research approach, amidst an interpretative paradigm, and aims to disseminate the interpretative proccess of information taken on two educational contexts: the kidergarten and the day care center. The main sources of information collection are the participant observation, the educators interviews, the field notes and documental analysis.

The study contexts are framed by the institutions where the internships were developed within the Stage I and II Curriculum Units of the Masters in Preschool Education course, where the participants of the study were the cooperative educators who accompanied and guided me in the learning proccess.

The information taken were crossed with theory references from consulted bibliography and adquired knowledge not only in the internships and curriculum units mentioned above, but also all the learning accomplished throughout my entire student path, in the Elementary Education Degree and the Masters in Preschool Education.

**Key-words:** *transition; adaptation; educational continuity; curriculum articulation; nursery care; kindergarten.*

# Índice Geral

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>i</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>ii</b>
<b>Abstratc .....</b>	<b>iii</b>
<b>Índice de Quadros .....</b>	<b>vi</b>
<b>Índice de Siglas/Acrónimos.....</b>	<b>vii</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Âmbito e Objetivos do Estudo .....</b>	<b>2</b>
<b>2. Estrutura do Projeto de Investigação .....</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo I: Quadro Teórico de Referência.....</b>	<b>6</b>
<b>1. O Processo de Transição .....</b>	<b>8</b>
1.1. Transição numa Perspetiva Ecológica .....	9
1.2. Aspetos Teóricos sobre o Processo de Transição .....	12
<b>2. Continuidade Educativa – Abordagem Conceptual .....</b>	<b>14</b>
2.1. Papel do Educador no Processo de Transição .....	16
2.2. Papel da Família no Processo de Transição .....	17
<b>3. Da Transição à Articulação .....</b>	<b>19</b>
3.1. Articulação Curricular entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo.....	19
<b>Capítulo II: Metodologia do Estudo.....</b>	<b>23</b>
<b>1. Paradigma Interpretativo em Educação .....</b>	<b>25</b>
<b>2. Contextos Educativos de Estudo .....</b>	<b>30</b>
2.1 Contexto de Creche .....	30
2.2. Contexto de Jardim-de-Infância .....	38
2.3. Educadoras Participantes no Estudo.....	46

3.1. Observação Participante .....	48
3.2. Notas de Campo .....	49
3.3. Inquérito por Entrevista .....	50
3.4. Análise Documental .....	53
<b>4. Descrição dos Dispositivos e dos Procedimentos de Análise de Informação...</b>	<b>55</b>
4.1. Análise de Conteúdo .....	55
4.2. A Interpretação das Informações Recolhidas .....	56
<b>Capítulo III: Apresentação e Interpretação da Intervenção das Educadoras .....</b>	<b>57</b>
<b>1. Observações Realizadas nos Contextos de Estudo .....</b>	<b>59</b>
1.1. Contexto de Estudo para a Primeira Infância .....	59
1.2. Contexto de Estudo para a Segunda Infância .....	69
<b>2. Apresentação e Análise das Informações Recolhidas.....</b>	<b>82</b>
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>90</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>101</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>108</b>
Guião da Entrevista.....	110
Transcrição da Entrevista à Educadora de Creche .....	113
Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora de Creche .....	120
Transcrição da Entrevista à Educadora de Jardim-de-Infância.....	130
Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora de Jardim-de-Infância.....	136
Notas de Campo.....	143

## Índice de Quadros

Quadro nº 1 Recursos Humanos da Instituição A .....	30
Quadro nº 2 Rotina da Sala Berçário .....	37
Quadro nº 3 Recursos Humanos da Instituição B .....	38
Quadro nº 4 Constituição do grupo da Sala Azul .....	41
Quadro nº 5 Rotina da Sala Azul.....	45
Quadro nº 6 Participantes do Estudo .....	46



## Índice de Siglas/Acrónimos

Ed. Cr. – Educadora de Creche

Ed. JI. – Educadora de Jardim-de-Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

1º CEB- 1º Ciclo do Ensino Básico

PPS- Projeto Pedagógico de Sala

# Introdução

## 1. Âmbito e Objetivos do Estudo

O presente projeto de investigação surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio II, inserida no segundo semestre do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e tem como finalidade dar a conhecer todo o processo de investigação em torno da temática: o Processo de Transição na Creche e no Jardim-de-Infância para o 1º Ciclo.

Importa por isso, em primeiro lugar, apresentar as motivações que levaram numa primeira instância à escolha deste tema. Estas motivações prendem-se essencialmente com o facto de ter vivenciado, ao longo dos primeiros dias de estágio intensivo na Creche, vários momentos de transição/adaptação das crianças, não só do contexto casa para o contexto Creche, como também de uma sala (Berçário) para outra (sala de 1 ano). Estas situações fizeram com que refletisse várias vezes sobre a importância deste processo e sobre o papel que poderei ter, enquanto educadora, para minimizar os seus efeitos. A dificuldade observada, por algumas destas crianças, na adaptação a outro contexto, com espaços e pessoas desconhecidas, foi a grande impulsionadora da minha curiosidade e vontade para a elaboração de um projeto sobre esta temática.

Numa segunda instância, em contexto de estágio no Jardim-de-Infância, outra situação impulsionadora da escolha desta temática foi o fato de estar inserida numa sala com crianças de diferentes idades, grupo vertical, em que muitas delas terão transitado, nesse ano, da Creche para o Jardim-de-Infância e outras se encontravam em processo de transição para o 1º ciclo. Uma vez que o estágio decorreu entre o mês de Março e de Maio, muito próximo do final do ano letivo, foi-me muito difícil observar a adaptação que foi feita por parte das crianças que ingressaram da Creche, uma vez que o seu processo de transição, de acordo com o que me foi possível observar, já estava concluído. Assim, a minha investigação neste contexto foi inevitavelmente direcionada para a transição dos “finalistas” da sala de Jardim-de-Infância para o 1º ciclo, embora o interesse em aprofundar esta temática no que diz respeito aos diferentes contextos do pré-escolar se tenha mantido.

Por outro lado, enquanto futura educadora de Infância, tal como já foi referido, existiu da minha parte um marcado interesse em aprofundar este tema por se tratar de situações que não são ocasionais e que acontecem com muita frequência. Por essa razão, considerei e considero bastante pertinente refletir acerca da importância da ação pedagógica por parte dos Educadores relativamente a este processo e à forma como desenvolvem e enriquecem a sua ação em parceria, ou não, com outros agentes.

Neste sentido, procurei que o meu projeto de investigação desse resposta à minha questão de partida para este tema: **Como otimizar a transição/adaptação à Creche, Jardim-de-Infância e 1º ciclo?**

No que diz respeito à transversalidade deste tema, relativamente aos dois contextos do estágio, a transição pode ser abordada, como já disse, em primeiro lugar na separação da família e adaptação ao contexto de Creche e posteriormente na transição da valência de Creche para o Jardim-de-Infância, e do Jardim-de-Infância para o 1º ciclo.

Numa fase inicial, tornou-se imprescindível apropriar-me de um conjunto de leituras, tendo como referência vários autores que teorizam esta temática e outras que lhe estão subjacentes. Este percurso foi de extrema importância na elaboração deste projeto, não só na construção do *Quadro teórico de referência*, mas também, na forma como fui interpretando algumas situações observadas em contexto de estágio e o discurso das educadoras, não só em conversas informais mas também em situação de entrevista.

Dadas as características específicas dos contextos educativos onde este estudo se desenvolveu, tornou-se necessário optar por uma orientação epistemológica e por uma metodologia de investigação interpretativo, uma vez que este privilegia o sentido que os profissionais atribuem aos seus atos e às situações educativas, ao invés de os encarar como investigadores que objetivam comportamentos e situações educativas.

Assim, tomei como unidade de estudo para a realização deste projeto, as práticas desenvolvidas pelas educadoras cooperantes, centrando-me nas suas conceções e na

forma como estas desenvolvem as suas práticas, tendo em conta como já referi, não só as conversas informais que fomos tendo ao longo do estágio mas também através dos procedimentos de recolha de informação escolhidos para a realização deste trabalho, sendo elas a observação participante, as notas de campo, o inquérito por entrevista e a análise documental. Através destas fontes de informação foi possível analisar o grau de consistência entre as conceções educativas que as educadoras defendem e a sua intervenção pedagógica.

## **2. Estrutura do Projeto de Investigação**

O presente projeto divide-se em três capítulos fundamentais: *I. Quadro Teórico de Referência*; *II. Metodologia do Estudo*; *III. Apresentação e Interpretação da Intervenção*.

No primeiro capítulo, procedo à apresentação de um conjunto de considerações teóricas sobre o processo de transição, dividindo este capítulo em três subcapítulos principais: *1. O processo de transição* – onde desenvolvo o seu conceito e significado; *2. Continuidade Educativa* - em que é que consiste e qual o papel de cada um dos agentes envolvidos; e por fim, *3. Da transição à articulação* – em que consiste a articulação e como é ou pode ser desenvolvida.

No segundo capítulo, apresento a metodologia desta investigação, descrevendo o processo empírico da investigação, situando os objetivos de estudo, a formulação das questões de investigação, a abordagem metodológica, a descrição dos contextos de estudo, a identificação dos instrumentos utilizados na recolha de informação e a descrição dos dispositivos e procedimentos de análise e interpretação das informações.

No terceiro capítulo, apresento e interpreto os dados recolhidos durante a intervenção das educadoras nos dois contextos de estudo: a Creche e o Jardim-de-Infância, através da interpretação e análise dos discursos das educadoras e da observação participante.

Por fim, exponho algumas considerações finais que a meu ver se tornaram relevantes neste estudo, e constituem, essencialmente, um resumo de todo o trabalho desenvolvido, e de que forma num futuro profissional o poderei aplicar.

# Capítulo I: Quadro Teórico de Referência

## **Introdução**

No presente capítulo, apresento o enquadramento teórico relativamente ao tema em estudo, enunciando algumas perspetivas teóricas sobre o processo de transição. Recorrendo a citações de autores que se debruçaram sobre esta temática, e que constituíram um suporte para o aprofundamento do meu conhecimento dentro desta investigação, clarifico alguns conceitos nucleares relativos ao tema.

E porque o processo de transição implica inevitavelmente a ocorrência de outros processos, é também neste quadro conceptual que abordo a continuidade educativa, dando especial ênfase ao papel dos Educadores de infância e da família, e a articulação curricular com outros contextos educativos, nomeadamente com o 1º ciclo.



## 1. O Processo de Transição

De acordo com Dicionário da Academia de Ciências, citado por Vasconcelos (2007, p.44), “transição é uma passagem de um local, estado, sentimento, assunto, para outro; fase ou período intermedio numa evolução ou processo evolutivo”. Também no Dicionário Universal Ilustrado de Eduardo Noronha, citado por Morato (2002, p.57) a palavra transição é descrita como “passagem de um lugar para outro, de um estado para outro. É o ponto de passagem de uma para outra forma, de um para outro modo de ser”.

Podemos assim entender que o processo de transição pode surgir em diversas formas, sejam elas, por exemplo, a transição de um contexto, de uma forma de ser ou de um papel na sociedade, para outros completamente diferentes. Gomes-Pedro (2002) acredita que a fenomenologia da transição poderá ser representada por várias vias:

“A transição representada pela passagem de uns estádios para outros na dinâmica do desenvolvimento no ciclo da vida. A transição do sentido ou explicação da vida, nomeadamente do desenvolvimento do Homem em função dos pensadores, dos profetas e, porque não, dos clínicos, designadamente nós próprios. A transição da nossa própria vida a partir da qual fomos «lendo» o sentido das várias «verdades» na fantasia de continuarmos a nossa própria «verdade» ”. (p.30).

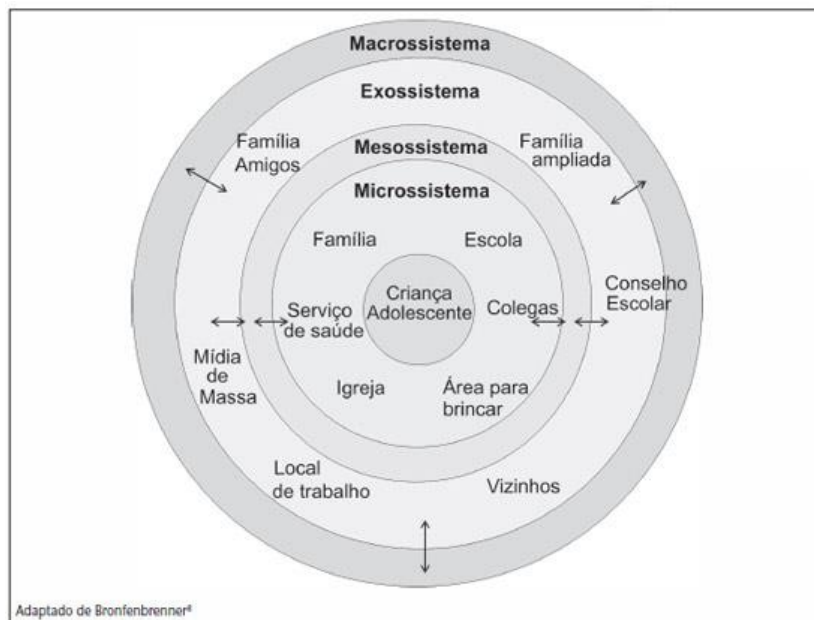
Para Niza (2002, p.63) “somos seres transientes. (...) Somos existências em trânsito. [...] É-nos, portanto, próprio, é-nos natural, a «transição». Vivemos para o trânsito”. A transição surge assim como um processo recorrente, que acontece ao longo da vida do ser humano e que de acordo com Ritta (2002, p.17) constitui um importante desafio para o desenvolvimento pessoal do indivíduo. Esta autora acrescenta ainda que “algumas transições e mesmo rupturas são mais «normais» (como o nascimento por exemplo), outras são mais difíceis e estão na origem da perda de referências e de problemas graves” (idem).

De facto, o processo de transição traz consigo mudanças de natureza educativa, de natureza ecológica (resultantes da frequência de novos contextos de vida) e de natureza desenvolvimental, que causam um enorme impacto na vida de qualquer ser

humano, independentemente da idade. De acordo com Schlossberg (1989) e colaboradores (1995), citado por s/a (2004, p.11), “estamos perante uma situação de transição quando um acontecimento (...) produz mudanças em pelo menos um dos seguintes aspectos: rotinas, papéis, relacionamentos interpessoais, conceito acerca de si e/ou do mundo que rodeia o indivíduo”. Estas mudanças exigem um importante processo de adaptação “cuja vivência se deseja que geradoras do sucesso [educativo], que promotoras do desenvolvimento e de bem-estar físico, psicológico e social.” (Pinheiro, 2003; 2004, citado por s/a, 2004, p.99)

### 1.1. Transição numa Perspetiva Ecológica

Bronfenbrenner (1981), citado por Griebel e Niesel (2005, p.6), descreve a adaptação da criança aos contextos educacionais como um exemplo da sua capacidade de adaptação a uma variedade de contextos ecológicos. Para este autor, “o meio ambiente ecológico é concebido topologicamente como uma organização de encaixe de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte”, designando-as por micro-, meso-, exo- e macrosistema (Bronfenbrenner, 1996, p.18).



Fonte: [http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe\\_artigo.asp?id=403](http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=403)

Este modelo ecológico de Bronfenbrenner permite-nos compreender a interação entre o sujeito-mundo, neste caso criança-mundo, e o seu consequente desenvolvimento. Portugal (1992, p.26) descreve-o como uma “perspetiva ecológica que considera que o desenvolvimento do ser humano tem a ver direta ou indiretamente com todo o contexto onde este ocorre”. Tal contexto compreende, como se pode ver na figura, diversos “sistemas contextuais dinâmicos, modificáveis e em constante desenvolvimento no seu interior e na interface com diferentes contextos” (idem, p. 26-27). Esta hierarquia de sistemas analisa o ambiente em quatro níveis desde o micro ao macrosistema.

Bronfenbrenner sugere que o sistema mais próximo e significativo para a criança é microssistema, uma vez que diz respeito ao seu contexto imediato, onde desempenha um complexo de atividades e papéis e estabelece determinadas relações interpessoais. Este sistema tem uma influência mais direta e mais cedo na criança. De acordo com esta teoria de Bronfenbrenner, citada por Vasconcelos (2007, p.44), “a criança em situação de transição ocupa, pelo menos, três microssistemas ecológicos: o mundo da família, o mundo do jardim-de-infância e o mundo da escola”.

A interceção entre estes microssistemas é denominada, por este mesmo autor, de mesossistema, tendo a ver por isso “com as inter-relações entre contextos em que o indivíduo participa ativamente”, (Portugal, 1992, p.39), como é o caso das relações entre contexto familiar e os profissionais do cenário educativo, que englobam pessoas, atividades, representações e papéis sociais. Tais processos mesossistémicos poderão ter efeitos diferenciados ao nível do bem-estar e desenvolvimento das crianças (Serra, 2004).

O Exossistema refere-se a um ou mais contextos que não envolvem diretamente a criança, mas que afetam o contexto imediato em que a criança está inserida, como por exemplo, o local de trabalho dos pais (Bronfenbrenner, 1996).

O Macrosistema, por sua vez, relaciona-se com o sistema de valores, crenças e estilos de vida característicos de uma determinada sociedade, neste caso da sociedade ou cultura onde a criança se desenvolve (idem).

Esta abordagem por sistemas ecológicos pressupõe “que nenhuma das situações vividas pela criança opera de modo independente das outras, daí a profunda ligação entre o contexto pré-escolar, e a família, ou entre a escola do 1º Ciclo e o jardim-de-infância, sendo estes contextos simultaneamente afectados por outros factores externos” (Vasconcelos, 2007, p.44).

De acordo com Bronfenbrenner (1996, p.7), definem-se como transições ecológicas “as mudanças de papel ou ambiente, que ocorrem toda a vida”. Isto significa, que uma transição ocorre, numa perspetiva ecológica, sempre que a posição do individuo, neste caso da criança, no meio ambiente ecológico é alterado em consequência de uma mudança de papel, de ambiente ou de ambos, correspondente às expetativas associadas a esses contextos sociais (Bronfenbrenner, 1996, p.22). Para Portugal (1992, p.41), “praticamente todas as transições ecológicas afetam mais do que um contexto, por virtude de processos recíprocos de interação que atravessam as fronteiras dos diferentes contextos”, como é o caso da entrada da criança para a Creche, onde o padrão das atividades familiares é alterado.

A transição entre os diversos contextos existentes introduz a questão da estrutura e dinâmica multi-cénica: a transição permanente de uns cenários para os outros e o estabelecimento de redes sociais entre esses cenários. De acordo com Marchão (2002, p.37), “a transição de um contexto para um novo contexto requer o estabelecimento de troca de informação, comunicação nos dois sentidos, confiança mútua entre os principais intervenientes: crianças, pais, educadores e professores”. Esta transição, designada pela autora de ecológica, do tipo dual, é muito importante e poderá ser facilitadora ou inibidora do modo como a criança pode vir a agir, a viver e a aprender no novo contexto. (idem).

## **1.2. Aspectos Teóricos sobre o Processo de Transição**

Ao longo dos tempos o processo de transição tem vindo a ser discutido e estudado por diversos autores, nos mais variados campos das Ciências da Educação, não existindo, no entanto, uma teoria unificada e coerente para uma compreensão global da questão.

O modelo de Bronfenbrenner (1981, citado por Griebel e Niesel, 2005), acima descrito, poderá servir como uma ferramenta para obter uma melhor compreensão relativamente à transição das crianças nos diversos contextos ecológicos. De acordo com Vrinioti, Einarsdóttir e Broström (2010), qualquer forma de transição pode ser vista e analisada à luz do modelo de desenvolvimento ecológico de Bronfenbrenner, tendo em conta os seus níveis inter-relacionados: macro, exo, micro, e mesosistemas.

Tal como vimos anteriormente, as crianças são seres sociais que dentro da sociedade onde vivem estão ligadas e se relacionam com diferentes pessoas. Estas ligações implicam a existência de inter-relações entre a família, o ambiente escolar e a sociedade, o que significa que pertencem a um ou vários micro-sistemas. Fabian (2007, citado por Rebecca Y. Chun, 2013, p.4) destacou que as crianças não aprendem de forma isolada, mas sim na relação que estabelecem dentro de cada um desses ambientes, aprendendo a ajustar-se e a relacionar-se em cada um deles.

Ao movimentarem-se dentro destes sistemas, as crianças vão sendo obrigadas a adaptar-se a várias alterações no que diz respeito às suas funções, à sua identidade, às exigências curriculares, entre muitas outros desafios com que as crianças se deparam num momento de transição. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (1997, p.89), “a mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de adaptação por parte da criança que entra para um novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências”.

Vasconcelos (2012, p.7), baseando-se em Griebel e Niesel (2003), menciona três níveis de transição que podem ocorrer à criança: nível individual, que implica mudanças de identidade, lidar com emoções fortes e desenvolver competências; nível interativo,

no que diz respeito a novas relações que se estabelecem ou alteração de relações existentes e surgimento de novos papéis; e por fim, nível contextual, que nos remete para as transições entre os contextos, integração de dois ou mais microssistemas e a existência de diferentes currículos.

Abrantes (2009), seguindo a linha de pensamento de Vasconcelos (2005), estende os níveis de transição enunciados em diferentes transições: a de regime curricular, pedagógico e disciplinar; de estabelecimento de ensino; de grupo de amigos; de estatuto social e/ou de posição ocupada nos grupos sociais.

De acordo com Morato (2002, p.59), existe na literatura científica um certo consenso de análise em função de quatro grandes dimensões, muito idênticas ao que foi acima descrito: “a dimensão pessoal; a dimensão social, a dimensão vocacional e a dimensão académica.” Este mesmo autor descreve a dimensão pessoal como estando ligada ao sentido de identidade, ao desenvolvimento da autoestima e do conhecimento de si mesmo. Ao nível da dimensão social refere-se à competência social e à capacidade adaptativa a novos contextos. Relativamente ao nível vocacional refere que a maioria dos autores apontam para o desenvolvimento da sua identidade vocacional, através de tomadas de decisão e do estabelecimento de níveis de compromisso. Por fim, a dimensão académica envolve “um conjunto de exigências que são feitas [às crianças e] aos jovens no que se refere a novas modalidades de aprender” (idem, p. 59-60).

## **2. Continuidade Educativa – Abordagem Conceptual**

Falar em transição implica a ideia de continuidade, pois segundo Zabala (2000), sem continuidade, não poderá existir uma pedagogia educativa e dinâmica, ou seja, uma aprendizagem ativa necessária para a construção do ser, enquanto indivíduo participante na sociedade onde se insere.

Sabemos efetivamente que, ao longo da nossa vida, passamos e iremos passar por vários processos de transição, sejam eles de que natureza forem. No entanto, uma transição sem continuidade significa uma rutura num processo essencial ao desenvolvimento do ser humano.

Dewey, em *Experience and Education*, citado por Vasconcelos (2002, p.4), dizia que uma experiência sem continuidade era uma experiência superficial, não acabada, não verdadeiramente educativa. Da mesma forma, para a autora, só poderá haver transição ou transições se tivermos como filosofia de fundo o conceito de continuidade (Vasconcelos, 2002a).

Também para Nabuco (2002, p.55), “um dos aspetos mais importantes de transição, é o problema de continuidade”. Entendendo que o processo educativo é um processo contínuo que começa com o nascimento, a mesma autora defende que “a escola deve construir e assentar os seus alicerces nas aprendizagens que as crianças já fizeram anteriormente”. Desta forma, todas as etapas do sistema educativo devem ser vistas como um processo em que cada novo ciclo tem em consideração as aprendizagens realizadas anteriormente pelas crianças, de forma a respeitar os seus ritmos de evolução (Marchão, 2002, p.34).

De acordo com as OCEPE (1997, p.14), a continuidade educativa consiste exatamente num processo que parte do que a criança já sabe e aprendeu, “criando condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes”. Se formos à raiz etimológica da palavra, “continuidade significa duração, prolongamento, prosseguir o que está começado, uma duração não interrompida” (Vasconcelos, 2002<sup>a</sup>, p.4).

Para Zabalza, citado por Vasconcelos (2002a), o conceito de continuidade está subjacente à ideia de conexão entre os diversos contextos de vida das crianças e à ideia de globalidade entre os diversos agentes. Marchão (2002, p.35) acredita que os três princípios que se afiguram fundamentais ao termo continuidade educativa “são o princípio da globalidade da ação educativa, o princípio da flexibilidade curricular e o princípio da integração das atividades educativas”.

Ainda para Zabalza (2004, p.10), é na continuidade educativa que se produz um “intercâmbio entre as partes conectadas, ambas comunicam, interagem e se modificam”, num *continuum* de ligação das fases antecedentes às posteriores. É por isso fundamental, para que haja de facto continuidade educativa, que exista uma boa relação, comunicação e interação entre os diversos agentes educativos que interferem na vida criança.

Para este mesmo autor, a continuidade opõe-se a uma mera contiguidade, uma vez que:

*“Duas coisas são contíguas se simplesmente estão uma junto da outra, justapostas, sem nada que as una efectivamente. Duas coisas estão em relação de continuidade quando há algo de uma que se dá continuidade na outra, ambas pertencem ao mesmo processo dentro do qual interagem e se condicionam mutuamente” (Zabalza, 2004, p.7).*

Neste sentido, existem dois tipos de continuidade: a continuidade horizontal e continuidade vertical. No que diz respeito à continuidade horizontal, esta faz a articulação entre as diversas áreas curriculares ou de conteúdo, entre os diferentes agentes educativos e entre os diversos contextos onde a criança está inserida. Relativamente à continuidade vertical, esta diz respeito “à configuração de um projecto curricular bem integrado” (Zabalza, 2004, p.11).

A continuidade educativa apresenta-se então como um aspeto de extrema importância no que diz respeito não só ao processo de transição, mas também ao desenvolvimento global da criança, na medida em que são evitados percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos.



## **2.1. Papel do Educador no Processo de Transição**

De acordo com as OCEPE (1997, p.28), “cabe ao Educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória”. Assim, é função do Educador proporcionar as condições necessárias para uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte, facilitando desta forma a transição da criança, em colaboração com os pais e com outros profissionais do sistema educativo.

É por isso importante que haja uma intervenção precoce, plena de intenção pedagógica e de sensibilidade por parte do Educador, de modo a diminuir efeitos futuros das dificuldades, por parte das crianças, no processo de transição e adaptação a outros contextos. “O papel dos adultos, pais ou Educadores, não é o de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmem segurança emocional e encorajamento [...] para aprender em casa, na escola e ao longo da vida.” (Portugal, 2002, p.11).

O Educador deve encontrar estratégias que lhe permitam oferecer vivências e aprendizagens positivas, num ambiente novo que deve ser acolhedor e securizante, capaz de permitir que o processo de adaptação decorra sem pressas, de uma forma suave e com sucesso, de forma a desenvolver uma sensação de bem-estar e de pertença dentro do novo ambiente.

Para Monge (2002, p.31), “há que assegurar uma linha de continuidade educativa que elimine rupturas nos períodos de transição e possibilite a natural sequência e complexidade das aprendizagens”. Para isso é necessário que o Educador implemente estratégias de articulação, não só com outros profissionais dos vários níveis educativos, mas também com os pais e família, “numa cultura de diálogo, onde a troca de informações seja constante, através do conhecimento (e reconhecimento) do trabalho que uns e outros realizam (...)” (Garcia et al., 2002, p.70). Estes devem partilhar, colaborar e encarar a aprendizagem das crianças numa perspetiva ecológica, em que as

experiências anteriores permitem significados e necessariamente experiências futuras mais consistentes e concretas (Marchão, 2002, p.37).

Vasconcelos (2002<sup>a</sup>, p.8), aconselha os profissionais: “trabalhem em grupo, organizem-se e experimentem, não se isolem. [...] É em grupo que podemos ir mais longe. É em grupo que nos podemos desafiar mutuamente a fazer melhor”.

## **2.2. Papel da Família no Processo de Transição**

A família tem um papel importante no processo de transição e de adaptação a outros contextos e a outras pessoas, uma vez que “é um local privilegiado de relações afetivas e o primeiro elo de ligação entre a criança e a sociedade” (Serra, 2004, p.119).

De acordo com Leandro (2002, p.112), “para que as diversas «transições» possam ser vividas de forma compatível com as exigências do desenvolvimento da criança, (...) é fulcral a capacidade afetiva e educacional de quem exerce as funções de mãe e de pai”.

De facto, as interações precoces entre pais e bebés transmitem desde cedo à criança sentimentos de confiança, de segurança emocional e de autocontrolo que “afetam profundamente o seu desenvolvimento psicológico e neurológico com impactos significativos na prontidão da criança para ser bem-sucedida na escola e, enquanto adolescente, ativamente exercer a sua cidadania” (Portugal, 2002, p.11). Aliás, são vários os autores que têm demonstrado que os bebés que recebem cuidados responsivos e calorosos têm tendência para mostrar mais capacidades de resiliência ou de superação de dificuldades em fases posteriores da sua vida (Engeland, Carlson & Sroufe, 1993, citados por Portugal, 2002).

A família é então responsável por desempenhar “o papel mais importante na provisão de cuidados psicologicamente nutrientes e estimulantes, mas necessitam, por sua vez, de informação e de apoio para o desenvolvimento das suas competências parentais” (Portugal, 2002, p.14).

A preocupação das famílias e dos Educadores, quando se aproxima o momento de transição, resulta então numa tentativa de aproximação entre estes dois contextos, de forma a preparar a criança para as diferenças que se avizinham e de a familiarizar o mais possível com o novo ambiente.

As OCEPE (1997, p.43) fazem referência ao papel da família, defendendo que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas”.

De facto, esta relação entre escola e família deve ser constante, e os vínculos e canais de comunicação fluidos, com vista a ajudar o desenvolvimento harmonioso da criança. Os pais têm o direito e o dever de “conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (idem, p.43) e ao mesmo tempo usufruir de toda a informação e compreensão sobre o seu desenvolvimento.

Durante o processo de transição, as práticas parentais que promovem a relação escola-família, têm um papel fundamental, uma vez que ao serem envolvidos na vida escolar dos filhos, os pais mostram às crianças o quanto se preocupam e valorizam o seu desenvolvimento e aprendizagem, dando-lhes mais uma vez segurança e estabilidade emocional face às mudanças em perspetiva.

Assim, estima-se que o período de tempo entre a adaptação e a aceitação das crianças relativamente ao novo ambiente, dependerá da importância e do apoio dado à transição de todos os envolvidos.

### **3. Da Transição à Articulação**

De acordo com Vasconcelos (2007, p.75), “podemos considerar que articular implica cuidar das transições tornando-as educativas”. Seria importante por isso que existisse uma articulação do trabalho e planificações comuns entre professores dos diferentes níveis educativos, neste caso específico, entre Educadores e professores do 1º ciclo, que contribuíssem para uma transição mais harmoniosa.

Serra (2004, p.75) segue a mesma linha de pensamento de Vasconcelos, e considera que articulação curricular consiste nos “mecanismos encontrados pelos docentes, para promover uma transição entre ciclos diferentes”.

Articular permite assim, criar uma conexão entre os diferentes níveis educativos através do planeamento de atividades integradas. Trata-se de um trabalho comum entre educadores e professores onde se estabelecem pontes, discute-se e relaciona-se em equipa com o objetivo principal, e comum a todos os profissionais envolvidos, de que o processo de transição ocorra de forma natural, não pondo em causa o sucesso educativo das crianças.

#### **3.1. Articulação Curricular entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo**

Dinello (1987), citado por Serra (2004, p.76), defende a “necessidade de se estabelecer articulação curricular entre a educação pré-escolar e o ensino básico para que possamos respeitar o processo evolutivo natural da criança”.

Pretende-se essencialmente que a transição entre estes dois ciclos se faça de forma cuidadosa e consciente por todas as partes envolvidas, para que este processo não se torne prejudicial ao desenvolvimento da criança. Para que tal possa acontecer, é essencial uma intervenção adequada de todos os intervenientes, pelo que, Ritta (2002,

p.17) acredita que “é preciso que as instituições criem pontes e organizem processos de transição saudáveis e desafiantes”.

Também na perspectiva de Serra (2004, p.75), é crucial que educadores e professores implementem um trabalho em equipa, promovam atividades em conjunto, reflitam sobre mecanismos e estratégias, predispondo-se a um diálogo natural, confiante e estável, com vista a uma transição conciliada e equilibrada.

A continuidade e a articulação curricular pressupõe que “o conhecimento vá sendo construído, não como um mero somatório de aprendizagens de saberes, mas por alargamentos sucessivos, facilitadores de um processo de desenvolvimento e aprendizagem contínuo” (Garcia et al., 2002, p.70). Essencialmente, pede-se que se avalie o percurso vivido pela criança, valorize-se as aprendizagens feitas e se dê continuidade a um processo já iniciado.

Para Sim-Sim (2010), para que haja continuidade na transição é necessário que ambos os profissionais, de cada um dos níveis educativos, conheçam o âmbito de atuação e de trabalho dos ciclos “vizinhos”. De acordo com esta mesma autora, “é necessário que o Currículo enunciado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar esteja articulado com as aprendizagens enunciadas e a implementar no 1º Ciclo do Ensino Básico” (p.113).

De facto, existe uma estreita relação entre os conteúdos do Programa do 1º CEB e as áreas de conteúdo expressas nas OCEPE, uma vez que é possível encontrar afinidades entre estes dois níveis de ensino, no que diz respeito à Linguagem oral e abordagem à escrita (Português), à Matemática e ainda ao Conhecimento do Mundo. Estas afinidades decorrem “de uma perspetiva mais globalizante que acentua a articulação entre elas” (ME, 1997, p.57).

Na área de Formação/Desenvolvimento Pessoal e Social, ressaltam preocupações comuns, entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo, relativamente ao desenvolvimento da identidade, da vivência em grupo e das suas regras, da aquisição de autonomia na realização de atividades e de atitudes de sensibilização e respeito pela diferença.

No que diz respeito ao Conhecimento do Mundo e Estudo do Meio, pretende-se, em ambos os níveis de ensino, que a criança inicie e desenvolva competências de pesquisa, seleção e produção de informação, investigando e descobrindo ludicamente, para além de uma identificação cada vez mais aprofundada de características do meio físico e natural.

Em relação ao domínio da linguagem escrita e oral (Português) valorizam-se, nos dois contextos, o desenvolvimento da comunicação oral e escrita, embora no Pré-Escolar, “esta abordagem à escrita [se situe] numa perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura, no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (ME, 1997, p.66). Essencialmente, pretende-se que as crianças se apropriem de formas e meios diversificados de expressão, manipulando-as e usando-as para se expressarem de forma cada vez mais clara.

Quanto à Matemática, pretende-se que no Pré-Escolar, as crianças contruam noções matemáticas a partir das vivências do dia-a-dia. (ME, 1997, p.73). Para isso, o Educador de Infância deve promover atividades que promovam o reconhecimento das propriedades dos objetos, de modo a poder classificá-los, ordená-los, percebendo a noção de número, forma, padrões, assim como a relação entre objetos e situações, incluindo operações simples para resolver situações concretas.

Assim, analisando as áreas de conteúdo das OCEPE (ME, 1997) e do Programa do 1º ano do 1ºCEB, constatamos que existe, legalmente, a preocupação pela continuidade educativa, numa lógica de seguimento e aprofundamento dos conteúdos curriculares a promover.

No entanto, para Serra (2004, p.17), “perspetivar a articulação curricular [entre o Pré-escolar e o 1º CEB] não quer dizer que se assuma a educação pré-escolar como uma extensão para a base da escolaridade obrigatória ou mesmo que esta se centre na preparação para o nível seguinte”. O que é verdadeiramente importante, e exigido pela continuidade educativa, é que estas duas realidades se articulem entre si, para que não

se aprofundem discontinuidades no que diz respeito ao trabalho realizado em cada um dos níveis de ensino (idem).

# Capítulo II: Metodologia do Estudo



## Introdução

Após a identificação do objeto de estudo e a apresentação da informação considerada pertinente para o quadro teórico de referência deste relatório, o presente capítulo pretende descrever e fundamentar a metodologia utilizada no estudo desenvolvido.

Para tentar dar resposta á minha questão inicial: **“Como otimizar a transição/adaptação à Creche, Jardim-de-Infância e 1º ciclo?”** optei por uma investigação qualitativa, dadas as suas características metodológicas que descreverei em seguida.

Através desta metodologia pretendo essencialmente interpretar, sistematizar e avaliar a informação obtida de forma a dar resposta aos objetivos a que me propus com este estudo:

- Enriquecer a minha formação pessoal e profissional, no que diz respeito à aquisição de novos conhecimentos sobre o processo de transição;
- Perceber como decorre este processo nos diversos contextos;
- Conhecer a posição dos Educadores de infância face a este processo;
- Perceber quais as estratégias utilizadas pelos profissionais de Educação para a realização do processo;
- Identificar se existe ou não um trabalho colaborativo entre os diversos profissionais envolvidos neste processo, e no caso do 1º ciclo, que tipo de estratégias poderão ser adotadas pelos profissionais, para uma boa articulação curricular;
- Identificar quais as preocupações/expetativas da família face ao processo de transição;
- Perceber como é que a família é envolvida ou pode ser envolvida neste processo.

## 1. Paradigma Interpretativo em Educação

É a partir da metodologia que se irá explicitar como se organiza todo o processo da investigação. Dado que a escolha da metodologia se deve fazer em função da natureza do problema a estudar, considere pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa, tendo em conta as características específicas dos contextos educativos onde este estudo se desenvolveu, uma vez que esta metodologia considera as particularidades do mundo empírico e evidencia o sentido que os atores sociais atribuem às suas ações (Bogdan & Biklen, 1994).

Na investigação qualitativa pretende-se essencialmente interpretar e compreender a realidade tal como ela é, experienciada pelos sujeitos a partir do que pensam e da forma como agem. Este tipo de investigação só é reconhecido há cerca de cinquenta anos e é defendida por diversos autores, tais como Bogdan e Biklen (1994). Para estes autores, a investigação qualitativa tem na sua essência cinco características que não têm necessariamente de estar todas presentes para que se considere um estudo qualitativo. O fato de ser ou não qualitativo tem a ver com o grau de qualidade e não com a quantidade de investigação.

Segue-se então as cinco características da Investigação qualitativa, segundo os autores acima mencionados:

*(1) Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. (Bogdan & Biklen, 1994, p.47).*

O investigador qualitativo recolhe os seus dados no próprio contexto e defende que as ações são melhor observáveis quando observadas no ambiente natural em que ocorrem. Assim, o contexto influencia o comportamento humano e as interações daí decorrentes. Para o investigador qualitativo, separar a ação, a palavra ou o gesto do seu contexto, leva à perda do seu significado.

*(2) A investigação qualitativa é descritiva (Bogdan & Biklen, 1994, p.48).* Neste tipo de investigação existe a preocupação de registar textualmente as informações

recolhidas. Os resultados contêm citações que podem ser transcrições de entrevistas, fotografias ou outros documentos para ilustrar e dar mais consistência à apresentação. A análise da informação recolhida respeita o mais possível a forma em que esta foi registada. A palavra escrita assume um carácter relevante na abordagem quantitativa, quer no registo das informações, quer nas análises dos resultados. As informações são recolhidas de forma minuciosa, partindo da ideia de que tudo é imperativo e tem potencial, permitindo assim compreender de uma forma mais esclarecedora o objeto de estudo. Nada pode ser considerado como fato adquirido, e nenhum detalhe escapa à avaliação.

(3) *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. (Bogdan & Biklen, 1994, p.49).* Na investigação qualitativa, o investigador interessa-se mais pela forma como decorre todo o processo do que pela descoberta dos seus resultados finais. A compreensão e a interpretação sobre como os fatos e os fenómenos se manifestam é também, para os investigadores, mais importante do que determinar causas para os mesmos.

(4) *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. (Bogdan & Biklen, 1994, p.50).* Ao recolherem as informações, os investigadores, não têm o objetivo de confirmar ou contradizer hipóteses, pelo contrário, as abstrações vão sendo construídas à medida que se vão agrupando os dados recolhidos em categoriais. Uma teoria que se desenvolva a partir deste processo, atua de “baixo para cima” em vez de “cima para baixo”, baseando-se nas informações pessoais recolhidas que se interrelacionam. O investigador qualitativo, antes de efetuar o seu projeto de investigação, não pressupõe que já sabe o suficiente e, por isso, sabe reconhecer as questões importantes a desenvolver.

(5) *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (Bogdan & Biklen, 1994, p.49)* É necessário entender os diferentes pontos de vista dos participantes, para perceber a dinâmica das situações que geralmente não são visíveis para o

observador exterior. O investigador qualitativo preocupa-se com as perspetivas dos participantes, e faz questão em certificar-se de que está a apreender adequadamente as diferentes perspetivas. Pode-se dizer que o principal interesse, destes estudos, não é efetuar generalizações, mas sim particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade. Ao incidir sobre perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa pretende descobrir a dinâmica interior das situações observadas, que geralmente não são visíveis para o observador. O objetivo é perceber *aquilo que eles experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem*. (Psathas, 1973, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.51).

Assim, de uma forma sucinta, uma investigação de carácter qualitativo, de acordo com a perspetiva de Bogdan e Biklen (1994) tem a finalidade de obter informações, mais detalhadamente possível, retiradas do contato direto do investigador com a situação observada. O processo de investigação reflete uma espécie de diálogo entre o pesquisador e os sujeitos investigados, dando o investigador mais importância ao processo do que ao produto final e tendo sempre em conta a perspetiva dos participantes. De acordo com Bell (2004), citado por Bento (2012, p.2), os investigadores qualitativos “estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística”.

Desta forma, a nível epistemológico, esta metodologia de investigação insere-se no paradigma interpretativo que aborda, segundo uma perspetiva holística, a interação entre sujeitos e fenómenos. Este paradigma interpretativo torna-se, a meu ver, fundamental no estudo das práticas educativas, uma vez que não vai ao encontro de uma explicação científica, mas sim de uma reflexão e interpretação de ações pedagógicas e situações educativas. O mais importante é, sem dúvida, compreender e dar significado àquilo que está a ser vivido, penetrando no mundo pessoal dos sujeitos, neste caso das educadoras, e “saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles” (Latorre et al., 1996, p.42, citado por Coutinho, 2008, p.7). Para Bogdan e Biklen (1994, p.54), “ainda que existam diversas formas de investigação

qualitativa, todas partilham, até certo ponto, o objetivo de compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista (...) Para todos os efeitos, o investigador faz interpretações”.

No entanto, é importante realçar que o caráter interpretativo e compreensivo desta metodologia torna pertinente o reconhecimento e a aceitação da subjetividade. No campo da educação, não existem verdades absolutas ou realidades concretas devido à sua natureza complexa e dinâmica. A realidade ou o conhecimento sobre o objeto de investigação é construído “à medida que o investigador vai interpretando a realidade em análise” (Alves & Azevedo, 2010, p.15). Quando procuramos compreender um determinado objeto de estudo, “somos obrigados a ir para além do real-objetivo que apenas nos dá a “aparência” das coisas (Silva, 2000, p.69 citado por Alves & Azevedo, 2010, p.16). Isto significa que o caráter interpretativo da investigação em educação implica que o investigador procure ir mais além daquilo que pode ser diretamente observável, uma vez que aquilo que nos interessa realmente se aproxima muito mais de “significados subjetivamente construídos” (Alves & Azevedo, 2010, p.16). De acordo com Vasconcelos (1997, p.41), “a investigadora é, na verdade, alguém que está do lado de dentro da investigação, ela é o *instrumento* da investigação”.

Por outro lado, tendo em conta as características deste tipo de investigação de caráter interpretativo, que parte do olhar de cada um e onde a realidade é construída pelas diferentes visões subjetivas dos sujeitos de investigação, torna-se difícil sustentar as questões de validade e rigor científico. De acordo com Alves e Azevedo (2010) os critérios de validade e rigor científico neste tipo de investigação são: a credibilidade, a transferabilidade, a confirmação e a autenticidade.

No que diz respeito a credibilidade “o que se deve garantir é a possibilidade de se retratar adequadamente o contexto e/ou processos analisados, assegurando-se, igualmente, que as perspectivas dos sujeitos sejam devidamente integradas” (idem, p.20). Aires (2011, p.55) refere que “a observação prolongada no terreno possibilita um melhor ajustamento entre as interpretações científicas e a realidade dos participantes. Por outro lado, o confronto de dados possibilita uma maior proximidade entre as teorias e a realidade contextual”.

“Para que seja possível averiguar a transferabilidade da investigação é necessário fornecer uma descrição cuidadosa e extensiva das estratégias e procedimentos utilizados” (Alves & Azevedo, 2010, p.22).

Para confirmar os dados da investigação, segundo os mesmos autores, é preciso ter em conta a subjetividade que é inerente às análises qualitativas, como já vimos, “sendo que a explicitação da racionalidade e lógica utilizadas na análise das informações recolhidas é uma forma do investigador poder assegurar a confirmabilidade (Lincoln & Guba, 1985; Guba e Lincoln, 1989) da investigação” (citados por Alves & Azevedo, 2010, p.23)

Por fim, torna-se importante autenticar a investigação considerando “todas as perspetivas, valores e crenças presentes no contexto de investigação de uma forma equitativa” (Mertens, 1998, citado por Alves & Azevedo, 2010, p.23).

Na minha opinião, o único fator característico desta metodologia, que poderá limitar, de certa forma, este estudo, é a duração da investigação, uma vez que, “uma boa investigação interpretativa é muito laboriosa e requer longos períodos de trabalho de campo, normalmente um ou mais anos” (Walsh, Tobin & Graue, 2010, p.1038). Dada a exiguidade de tempo de estágio, associada a outras exigências do meu currículo académico e da minha vida pessoal, não me foi possível essa desejável disponibilidade temporal.

No entanto, Bogdan e Biklen (2010, p.49) evidenciam que a “abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Assim, considero que, enquanto estagiária e investigadora, esta metodologia se adequou às intencionalidades deste estudo.

## 2. Contextos Educativos de Estudo

O presente projeto foi desenvolvido, tal como mencionei anteriormente, em dois contextos formais da Educação de Infância, nomeadamente a Creche e o Jardim-de-Infância. Estes contextos estão enquadrados nas duas instituições onde foram desenvolvidos os meus estágios, pelo que considero pertinente contextualizar cada um deles.

### 2.1. Contexto de Creche

#### a) Instituição A

O estágio na valência de Creche foi desenvolvido numa instituição privada localizada no concelho de Almada. Atualmente esta instituição é consituída pela Creche, Jardim-de-Infância, Ensino Básico, actividades extra-curriculares e actividades de enriquecimento curricular.

No que diz respeito à Educação de Infância esta instituição possui quatro salas de Creche e seis de Jardim-de-Infância. Em termos de recursos humanos, existem para cada valência:

	Creche	Jardim-de-Infância
Educadoras	4	6
Auxiliares de ação educativa	7	6

*Quadro nº 1 Recursos Humanos da Instituição A*

O corpo docente desta instituição depende da Direção Pedagógica e é constituído de acordo com as necessidades de cada valência. Na Creche e no Jardim-de-Infância existe uma educadora de Infância, devidamente credenciada por habilitação própria, por cada sala.

Segundo o projeto educativo, a instituição A considera como uma das suas maiores características, e que a distingue das outras escolas, sejam elas particulares ou públicas, o facto de saberem educar, instruir, formar, socializar, estimular e orientar numa postura colectiva para que o aluno possa aprender a fazer, aprender a pensar e aprender a ser. Através do seu projeto educativo, esta instituição apresenta-se como uma organização social que constrói um saber individual mas também coletivo, através de interações internas, de todos os intervenientes de cada valência e também entre diferentes valências, o que proporciona experiências de aprendizagem significativas de forma a educar cidadãos intelectual e moralmente preparados, capazes de atuar num mundo competitivo mas também cooperativo e solidário. Os objetivos essenciais deste projeto são proporcionar a cada criança: competências em todos os níveis do saber – ser, estar e fazer; o conhecimento abrangente ao nível do domínio científico, humanista, linguístico, artístico e físico-motor; capacidades de autonomia, responsabilidade e criatividade em cada contexto educativo; uma cultura de colaboração e partilha de princípios, de objetivos e de responsabilidades; e por fim, um ambiente saudável e sustentável.

Ao analisar os seus objetivos, e os seus princípios orientadores, é possível verificar que as suas práticas se afastam do modelo tradicional de ensino, apelando à inovação e à criatividade por parte de todos os intervenientes. Nesta instituição, sobrevaloriza-se o trabalho de equipa, o trabalho de projeto, a diversificação das aprendizagens, tendo em conta os valores de cidadania, numa solidariedade ativa e participação responsável.

Relativamente à Creche, mais especificamente, esta apresenta-se como um espaço desafiante e flexível, centrado e organizado unicamente para a criança (dos 3 aos 12 meses). As suas grandes prioridades educativas, que estão na base de todo o trabalho pedagógico, são a criação de um ambiente físico e afetivo que permita e estimula uma aprendizagem ativa por parte de cada criança, rotinas securizantes e organizadoras da atividade diária de cada criança e de cada grupo e a observação direta das crianças bem como registos diversos.

A Creche é constituída por quatro salas, como já referi: a sala Berçário (4 aos 12 meses), a sala 1 e 2 (12 e os 24 meses) e a sala 3 (24 aos 36 meses). Para além destas



salas, a Creche dispõe ainda de um Espaço Lúdico e de uma Bebeteca disponíveis para qualquer um dos grupos da Creche ou para todos em simultâneo.

O meu estágio realizou-se na sala Berçário e, por isso, farei uma breve apresentação do seu Projeto Pedagógico que incide em algumas Prioridades Educativas já mencionadas, tendo também em conta alguns aspetos legais do Manual de Qualidade da Segurança Social, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e a Lei de bases do Sistema Educativo Português e a Lei-quadro da Educação Pré-escolar, assim como outros referenciais teóricos essenciais e estruturantes da ação pedagógica. O principal objetivo deste Projeto Pedagógico era criar uma planificação estruturada e flexível que permitisse adequar as atividades às necessidades do grupo e refletir sobre a sua aplicação. Era considerado pela equipa não como um documento “concluído” mas sim como uma referência que ajuda a orientar e a organizar o ano letivo. Contava também com a participação da família, uma vez que, interagiam como participantes ativos no desenvolvimento dos projetos da sala e subsequentemente das avaliações. Os princípios fundamentais deste projeto eram a promoção dos cuidados básicos de forma equilibrada e adequada às necessidades de cada bebé; encorajar as crianças a explorarem o meio que as rodeia e desta forma, planificar atividades ou momentos em grupo recorrendo a diferentes estratégias, como a experimentação, inquirição e observação; promover um ambiente seguro e promotor do desenvolvimento motor e sensorial das crianças; e assegurar ocasiões de brincadeiras tanto no interior como no exterior do estabelecimento.

Para esta equipa, a criança é o centro de todas as atividades e é a partir das suas características individuais e do seu enquadramento no grupo que a equipa da sala se organiza e projeta o trabalho. As suas prioridades de atuação centram-se essencialmente no equilíbrio entre o que a criança necessita e o que a educadora e equipa sabe que é necessário, assim como o diálogo com a família que não pode nunca ser esquecido.

b) Caracterização do grupo de crianças

No início do meu estágio, a sala do Berçário era constituída por seis crianças, três rapazes e três raparigas, dos quais três ingressavam a Creche pela primeira vez. A nível de etapas de desenvolvimento, o grupo estava em fases diferentes, dois grupos etários distintos, uma vez que até ao mês de Novembro a sala era constituída por três crianças com 12 meses, e outras três com 6 meses de idade.

Segundo observações do dia-a-dia das crianças, posso constatar que era um grupo ativo e bem-disposto, e que apesar das diferenças de meses todos interagiam uns com os outros, embora se interessassem por explorar diferentes objetos. Era um grupo ainda dependente do adulto, o que proporcionava uma maior ligação do adulto à criança, que é fundamental nestas idades. A sua curiosidade despontava-lhes a emergência da descoberta que as levava a uma atividade intensa. A nível geral era um grupo observador, que gostava de interagir com os materiais disponíveis na sala e que demonstrava grande interesse e envolvimento perante novas propostas ou materiais novos, expressando vontade em manipulá-los e explorá-los sensorialmente.

Os mais pequenos esboçavam já as primeiras tentativas de imitar entoações respondendo aos diferentes tons de voz do adulto com um balbúcio sem significado semântico. Já os mais velhos escutavam as palavras com muita atenção e compreendiam muito do que se lhes dizia, verbalizando várias palavras como “bola”, “carro”, “mamã”, “papá” e “olá”. Aos 12 meses os bebés apresentam características gerais que, normalmente, são comuns a todos os bebés desta idade. Como tal, todos eles se encontravam numa fase extremamente ativa, na exploração do ambiente e dos objetos contidos na sala, encontrando-se assim, no período sensório-motor, na conquista do mundo através da própria ação. Com capacidades crescentes de habilidades motoras, faziam várias experiências e começavam a formar conceitos sobre a distância e altura, peso e largura, fora e dentro. Exploravam ativamente, investigavam a realidade que os rodeava e observavam os resultados das suas diferentes experiências. No que diz respeito a capacidades motoras, gatinhavam livremente pela sala, apoiando-se nos bancos, nas mesas e nos móveis para se levantar e dando já alguns passos quando

apoiados por um adulto, ou andarilho. Em termos sociais e relacionais, gostavam de interagir uns com os outros, e também com os adultos da sala.

Os bebés mais pequeninos, nascidos em 2013, já se sentavam com um certo equilíbrio, embora precisassem de muita atenção, e gostavam de manipular o que estava ao alcance das suas mãos. Dormiam várias vezes ao longo do dia, alternados por momentos de brincar, muito tranquilos. Eram bebés que apresentavam diariamente grande interesse, tanto pelos objetos, como pelas pessoas. Estando no início das suas explorações interessavam-se sobretudo pelos que os rodeava. Seguiam com muita atenção todos os nossos movimentos e conversas, e sorriam quando lhes dedicávamos atenção. Apesar de tão pequeninos, tiravam partido de todas as atividades, mostrando-se sempre muito atentos e envolvidos. Gostavam de se relacionar uns com os outros, partilhando objetos, sorrindo, puxando os cabelos, e simplesmente observando todas as ações que praticam. Com o passar do tempo, foram-se tornando cada vez mais autónomos e os seus comportamentos ocasionais tornaram-se comportamentos intencionais. Começaram a perceber que as pessoas e os objetos são algo fora dos limites do seu próprio corpo e deslocavam-se, da forma que conseguiam, para alcançar o que lhes interessava.

Depois dos bebés mais crescidos terem transitado para as salas de 1 ano, recebemos mais uma bebé de 5 meses, ficando o grupo com 4 bebés no total.

### c) Caracterização do ambiente / espaço físico da sala

A organização do espaço físico deve ser pensada com o objetivo de oferecer um lugar acolhedor e prazeroso, onde as crianças se possam sentir estimuladas e independentes. Assim, deverá ser organizado de acordo com a faixa etária e oferecer desafios cognitivos e motores, fundamentais para o desenvolvimento das potencialidades de cada criança. De facto, o espaço é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois uma adequada organização do ambiente, incluindo espaços, materiais e objetos, é essencial para a consecução das intenções educativas.

A sala Berçário, destinada a crianças entre os 3 e os 12 meses ou até à aquisição de marcha, tem uma área de 25m<sup>2</sup> e está organizada essencialmente em dois espaços distintos: a Sala de Atividade e Descoberta e a Sala de Berços, onde são realizados os momentos de repouso. Para além destas duas áreas, o Berçário dispõe ainda de uma Copa, espaço onde se prepara as refeições, e uma zona de entrada ou de acolhimento, onde se recebe as famílias e os bebés. Estas áreas têm todas ligações entre si, uma vez que possibilitam a observação permanente dos bebés, através de portas e janelas envidraçadas.

A zona de acolhimento é o local de acolhimento dos bebés e famílias no momento de chegada e de reencontro. Contém mapas e informações necessárias às famílias tal como o mapa dos cocós; o quadro diário e individual de cada criança, com informações sobre os horários de repouso e de alimentação; o mapa dos aniversários; a planificação semanal; e, mesmo antes de entrarem na sala, os pais têm acesso direto ao “Aconteceu”, onde a educadora relata diariamente aspetos e momentos mais significativos do dia, ilustrando com fotografias. É um espaço acolhedor, definitivamente pensado para os pais, onde dispõem também de pequenos cacifos e cabides, devidamente identificados com o nome, para guardem os casacos, as mochilas e os cadernos dos bebés.

A localização da Copa separa por completo a zona de preparação de alimentos das atividades que envolvem a higiene corporal. No então, proporciona à educadora e auxiliares, a possibilidade de aquecerem os biberões e preparem pequenas refeições, sem perderem de vista os bebés a seu cuidado.

A sala de atividades possui diferentes espaços como o colchão; a piscina de bolas; um armário aberto com livros e materiais pedagógicos para os bebés; uma mesa redonda para refeições; um tapete de atividades com cestos de brinquedos; um armário fechado com materiais pedagógicos para os adultos; e uma zona de higiene. Esta sala dispõe ainda de uma zona central onde os bebés têm a oportunidade de circular livremente, quando assim o conseguem. Uma das suas paredes é quase na totalidade uma janela, o que proporciona boa luminosidade natural. Esta janela está virada para o recreio dos alunos do 1º, 2º e 3º ciclo e possui estores verticais interiores que permitem

regular a intensidade da luz, assim como um cortinado escuro que ajuda a reduzir ainda mais a luminosidade da sala na hora do repouso.

A localização da sala está fisicamente separada da área de preparação de alimentos e fora do circuito de maior afluência de pessoas. É constituída por ambiente envolvente e confortável com materiais interessantes para atrair a curiosidade dos bebés e encorajá-los a interagir com as pessoas e os objetos.

Esta sala dispõe de uma variedade de materiais versáteis e flexíveis que apoiam a abordagem sensoriomotora dos bebés à aprendizagem. Estão disponíveis diversos materiais que apelam aos sentidos como objetos sonoros, brinquedos para tatear, levar à boca e observar e uma grande variedade de materiais de desperdício como garrafas de plástico, caixas de cartão, embalagens de iogurtes, sumos, etc., que despertam um fascínio enorme por parte das crianças. O espelho, localizado próximo da zona do colchão, é também um importante instrumento proporcionando aos bebés a observação dos seus reflexos e do espaço em que estão inseridos em diversos ângulos. Os livros de pano e de cartão oferecem aos bebés as suas primeiras experiências no domínio da literacia. Todos estes materiais estão arrumados de maneira a que todas as crianças possam escolher aquilo que desejam explorar e com que querem brincar. Assim, a arrumação é feita num sistema portátil em caixas abertas, ou em estantes baixas e estáveis devidamente acessíveis, e ainda em caixas transparentes para que os bebés possam ver o que está disponível.

Num outro canto da sala, está disponível um tapete de atividades com materiais pedagógicos mais indicados para os bebés que já se deslocam com facilidade. Aqui, estão disponíveis por exemplo, blocos de construção ou cubos de pano, que lhes permite empilhar ou fazer torres. Também neste espaço é possível encontrar materiais que encorajam o movimento como andarilhos e um cavalo de baloiço.

Esta zona dispõe de uma bancada para mudar a fralda, com lavatório de dimensão suficiente e com água quente disponível para os bebés tomarem banho se necessário. Esta bancada é constituída também por gavetas devidamente identificadas com nomes e fotografias, para guardar fraldas, mudas de roupa, produtos de higiene, chuchas e objetos de conforto para dormir. Esta área está localizada junto ao sítio onde

os bebês brincam, para que a educadora e auxiliar possam estar atentas e observar os restantes bebês. Para além disso, situa-se também junto à janela de modo a permitir que crianças e adultos desfrutem da vista exterior enquanto executam as suas tarefas.

A Zona de Refeições é constituída essencialmente por uma mesa de dimensões baixas à medida das crianças, tal como os restantes móveis, de várias cadeiras, também estas baixas, com 3 diferentes posições e de 3 cadeiras de papa (para bebês mais pequenos). Estas mesas e cadeiras de dimensões reduzidas são ideias para os bebês que já se sentam bem sozinhos e se interessam por comer com os dedos alguns alimentos, levar a colher à boca e explorar a comida com as mãos. Para os restantes bebês a alimentação é feita nas cadeiras da papa, ou, no caso do biberão, pode ser feita ao colo do adulto.

As Rotinas são vividas na Sala Berçário de acordo com as necessidades individuais de cada bebê, uma vez que que têm ritmos, hábitos de higiene e repouso muito diferentes, com horários diferentes e em diferentes momentos de desenvolvimento. Assim, sem horários definidos, a rotina descrita no Projeto Pedagógico da educadora está de acordo com a estabelecida institucionalmente e divide-se nos seguintes momentos:

<b>Momento da Rotina</b>
Acolhimento
Higiene
Refeições
Repouso
Brincadeiras ativas
Regresso à família

*Quadro nº 2 Rotina da Sala Berçário*

## 2.2. Contexto de Jardim-de-Infância

### a) Instituição B

A instituição B onde foi desenvolvido o estágio na valência de Jardim-de-infância está localizada no distrito de Setúbal e pertence à autarquia.

O estabelecimento educativo acolhe crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos de idade, num total de 166 crianças, sendo dada prioridade às crianças provenientes de famílias com uma capitação mais baixa, não podendo dar resposta a todos, como seria desejável. Como tal, pode dizer-se que a origem social das famílias cujas crianças frequentam a instituição é média/baixa, encontrando-se a maior percentagem da população escolar distribuída pelas categorias profissionais de Assistentes Operacionais (47,7%) e Assistentes Técnicos (31%).

Nesta instituição, a valência de Creche é composta por 2 berçários, (dos 4 aos 9 meses e dos 9 aos 12), 2 salas parque (12 aos 18 meses), 2 salas de atividade (18 aos 36 meses) e tem capacidade para 66 crianças.

O Jardim-de-infância compreende 4 salas de atividade (3 aos 6 anos) com capacidade para 100 crianças. Na valência de Jardim-de-infância os grupos de crianças têm uma constituição heterógena por opção da equipa docente, pelas características e condições das salas, e devido aos critérios de prioridade de admissão. Esta constituição varia consoante a admissão de crianças em cada ano letivo.

Relativamente ao corpo docente e não docente existem:

	Creche	Jardim-de-Infância
Educadoras	3	4
Assistentes operacionais	9	7
Assistentes técnicas	6	8

*Quadro nº 3 Recursos Humanos da Instituição B*

Uma educadora de cada valência acumula a função de coordenação e uma educadora a coordenação geral. As educadoras têm uma carga horária de 35 horas semanais, sendo 10 destas horas destinadas a trabalho de planejamento, reflexão e avaliação.

Na valência de Creche e Jardim-de-Infância, o pessoal docente reúne semanalmente, o pessoal docente e não docente reúne uma vez por mês (pós-laboral) e o pessoal da sala reúne semanalmente.

O Projeto Educativo da instituição dedica uma das suas partes às valências de Creche e Jardim-de-Infância, assim como às suas prioridades educativas. Todo o trabalho desenvolvido em ambas as valências giram em torno de uma pedagogia interativa; de rotinas securizantes e organizadores de atividades diárias; da partilha de saberes, experiências e vivências de todos os elementos da equipa educativa e de uma equipa multidisciplinar. Segundo o que apreendi do Projeto Educativo, esta instituição tem como intenção pedagógica, promover a área de formação Pessoal e Social como área integradora do processo educativo (relação da criança consigo própria, com os outros e com o mundo, aprendizagem de regras, valores e atitudes). No entanto, os objetivos pedagógicos a atingir prendem-se também com outros níveis de desenvolvimento para além do Pessoal e Social, como a Aprendizagem e Cognição; Competências Físicas e Motoras; e Segurança, Higiene e Saúde. É a partir destes objetivos/intencionalidades que as educadoras cooperantes desenvolvem o planejamento das atividades.

Esta instituição pretende promover nas crianças atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas na vida social. A instituição dá prioridade a algumas áreas ao nível da Educação Pré-Escolar, tais como: a educação para a cidadania; a educação para a saúde e a educação ambiental.

Para as equipas a criança aprende através da ação, das suas experiências, interesses e necessidades. Estas respeitam as características individuais de cada criança e estimulam a curiosidade e o gosto pela descoberta em que a criança é construtora do seu próprio saber, do seu conhecimento. Em termos de prática pedagógica a equipa



docente não utiliza uma metodologia específica, mas sim as várias existentes. As educadoras utilizam a na sua prática uma diversidade de elementos que caracterizam pelo menos três modelos, são eles:

- *Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna* (utilização de instrumentos de organização e de regulação);
- *Pedagogia de Projeto* (pequenos projetos que partem dos interesses comuns e individuais das crianças);
- *Modelo Curricular High-Scope* (as salas de atividades seguem uma orientação construtivista estando organizadas por áreas diferenciadas de atividade de modo a permitir diferentes aprendizagens curriculares).

Para além destes modelos, utilizam também como suporte teórico o Manual de Processos – Chave de Segurança Social, na Creche, e no JI as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar do Ministério de Educação.

Na valência de Jardim-de-Infância, mais precisamente, o objetivo essencial é que se criem as condições necessárias para que as crianças aprendam a aprender. O processo educativo é encarado assim, como um processo dinâmico, interativo e continuado, onde os saberes das crianças, a sua cultura e vivências são o ponto de partida para a prática pedagógica. Este princípio fundamenta todos os objetivos gerais pedagógicos que se pretendem alcançar no Jardim-de-Infância: “proporcionar experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; desenvolver expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas; despistar inadaptações, deficiências e precocidade; e incentivar a participação das famílias”. Estes objetivos estão sempre presentes no dia-a-dia do Jardim-de-Infância, concretizando-se através da organização do ambiente educativo e das áreas de conteúdo, sendo elas a área da formação pessoal e social, a área da expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo.

b) Caracterização do grupo de crianças

O grupo da sala onde foi desenvolvido o estágio era constituído por 23 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo a sua divisão por idades, no início do meu estágio, a seguinte:

	<b>3 Anos</b>	<b>4 Anos</b>	<b>5 Anos</b>	<b>6 Anos</b>
<b>Masculino</b>	<u><b>3</b></u>	<u><b>5</b></u>	<u><b>6</b></u>	<u><b>1</b></u>
<b>Feminino</b>	<u><b>2</b></u>	<u><b>3</b></u>	<u><b>3</b></u>	<b>=</b>

*Quadro nº 4 Constituição do grupo da Sala Azul*

A maioria do grupo (16 crianças) já frequentava esta sala no ano letivo anterior, tendo as outras crianças transitado da Creche (da 1ª sala de atividades) e apenas uma veio do exterior.

De acordo com o que me foi possível observar, era um grupo agitado e barulhento, muito conversador, mas no entanto muito interessado em aprender e em participar em novas descobertas. O grupo revelava características muito diversificadas, manifestando estádios de desenvolvimento, necessidades e interesses muito diferenciados.

No entanto, na sua globalidade, as crianças interagiam com os seus pares, em momentos de brincadeira na sala e/ou no exterior; demonstravam autonomia na escolha da área ou atividade que pretendiam desenvolver no momento de atividades livres; eram capazes de utilizar e arrumar os materiais que utilizavam para as suas atividades. A maior parte das crianças manifestava autonomia na realização das suas tarefas de higiene, mas às refeições, sobretudo ao almoço, aumentava o número de crianças que necessitavam da intervenção do adulto. Ao nível da linguagem várias crianças apresentavam dificuldades, nomeadamente na articulação de palavras.

Em termos de preferência por atividades, a maioria preferia a brincadeira livre nas diversas áreas, embora os mais velhos manifestassem maior interesse por atividades de aprendizagem relacionadas com o mundo da escrita ou com outros temas didáticos.

No grupo encontrávamos subgrupos unidos por interesses, amizade, e também por faixas etárias. A maioria do grupo de rapazes tinha como atividade preferida a brincadeira livre na garagem/construções ou o desenho. O grupo das raparigas mais velhas optava maioritariamente por atividades de expressão plástica, enquanto as mais pequenas escolhiam com frequência a área da casinha.

No que respeita às dinâmicas de grupo, a maioria das crianças mostrava interesse pelas atividades propostas em pequeno e em grande grupo, verificando-se maior empenho, atenção e envolvimento em pequenos grupos, uma vez que em grande grupo a dinâmica era mais atribulada dada a agitação do grupo.

Relativamente ao clima de sala, nomeadamente a relação entre adultos e crianças, foi possível observar que as crianças demonstravam sentir confiança tanto na assistente operacional como na educadora, dirigindo-se a estes adultos para manifestar ou receber afeto, para resolver algum conflito, brincar ou pedir ajuda para algo, conversar sobre gostos e interesses, sendo frequentemente correspondido de forma sentida pelos adultos da sala.

### c) Caracterização do ambiente / espaço físico da sala

A organização do espaço e materiais da sala azul faz-se, segundo a educadora, de acordo com as características e necessidades do grupo, bem como o desenvolvimento de todas as suas capacidades, pelo que pode sofrer modificações ao longo do ano letivo. As razões para as opções tomadas pela educadora, assentam nas dinâmicas do grupo, nas suas intenções educativas e nas finalidades educativas dos materiais.

Na sala, podemos encontrar vários espaços que proporcionam vivências diferenciadas e que estimulam competências relativas às diferentes áreas de desenvolvimento.

Organizada por diferentes áreas, podemos encontrar na sala de atividades: a Área das Artes (Pintura, Colagem, Desenho), a Área dos Sossos, a Área dos Jogos Calmos, a Área da Casinha, a Área das Construções, e a Área da Escrita. Todas estas áreas

dispõem de uma grande variedade de objetos e materiais que estão arrumados e organizados para que cada criança tenha fácil acesso, podendo assim fazer as suas opções, conjugações e diferentes manipulações.

Na Área das Artes, para além dos materiais estarem ao alcance de todos, são bastante diversificados. Existe também um lavatório baixo, de fácil acesso, que apoia as crianças que estão a trabalhar na sala. É também nesta área que encontramos um painel disponível para que as crianças possam expor os seus trabalhos. Nesta área o grupo vai desenvolver a atenção, concentração e empenho nas tarefas, autonomia e responsabilidade, capacidade para utilizar diferentes materiais, o seu sentido estético e artístico e estimular a aprendizagem experiencial.

A Área do Sossego é o local onde se reúne o grande grupo, estando associada a área da comunicação, planeamento, avaliação e discussão. Existe nesta área, vários instrumentos de pilotagem (regulação e organização do grupo), tais como: quadro de presenças, calendário mensal, quadro dos aniversários, quadro dos responsáveis e quadro das áreas. Podemos também encontrar um móvel com livros que estão organizados por símbolos. A cultura do livro e da leitura que esta área promove tem consequências também no desejo de escrever, que os poderá transportar para outra área (área da escrita).

A Área dos Jogos Calmos, tal como o próprio nome indica, é o local ideal para quem quer desfrutar de atividades calmas, com recurso a diversos jogos como puzzles, jogos de enfiamento, de montagem, entre outros. Tem como principais objetivos, desenvolver a coordenação visual-motora, a motricidade fina e noções lógico-matemáticas. Estimular a brincadeira, a atenção e concentração, a criatividade, interajuda e partilha.

A Área da Casinha é uma área que permite às crianças que os objetos e as situações sejam ocasiões de elas criarem realidades, porque a realidade não é só uma, despertando assim a imaginação. Assim, tem como objetivos principais desenvolver competências básicas como a linguagem, o respeito pelos outros, capacidade de iniciativa, partilha e autoestima, assim como desenvolver e estimular a brincadeira, a criatividade e imaginação, a autonomia e as relações interpessoais.

Na Área das Construções podemos encontrar blocos de construções, legos, blocos de madeira, e alguns animais. No mesmo espaço temos a área da garagem onde as crianças podem brincar com os carrinhos das construções que fizeram. Os seus principais objetivos são estimular e desenvolver a brincadeira, a imaginação e criatividade, a destreza manual e a relação com os outros. Promover o jogo do faz de conta, a noção de organização do espaço, noções lógico-matemáticas, interajuda e patilha.

A Área da Escrita dispõe de alguns jogos educativos (alguns deles com recurso também à matemática), um quadro magnético com letras e números e de dois computadores, sem acesso à internet. Nesta área pretende-se estimular o contacto e o reconhecimento do código escrito, facilitar a emergência da linguagem escrita e de outras formas de aprendizagem, e valorizar a sua utilidade e importância no quotidiano.

Esta sala segue uma orientação construtivista, segundo a educadora, baseada no currículo High-Scope, onde as diferentes áreas de atividade permitem diferentes aprendizagens curriculares. A sua organização permite dar à criança uma vivência plural da realidade, experienciando o mundo de diversos ângulos, passando por papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação, dependendo do que cada área específica permite.

Os espaços de aprendizagem vão ao encontro das necessidades das crianças mas, ao mesmo tempo, apoiam os valores e objetivos de desenvolvimento da educadora. As suas escolhas influenciam diretamente a qualidade da relação da criança com outras pessoas e com os materiais de aprendizagem. Ao mesmo tempo, permitem à educadora observar atentamente cada grupo, ou cada criança individual, podendo concentrar-se no apoio a dar às crianças e à sua capacidade de resolver problemas.

Na maioria das áreas, os objetos estão colocados dentro de caixas transparentes, abertas ou de fácil abertura, e também, fáceis de transportar para que facilmente possam ver e descobrir aquilo de que precisam. Assim, as crianças podem explorar, construir, imaginar, e criar porque têm à sua disposição uma grande variedade de materiais para escolher e manipular. Todas as áreas estão devidamente identificadas,

com registo escrito, e algumas delas também com registo gráfico, ilustrando assim, alguns dos seus materiais, ou da sua possível utilização.

A rotina da sala está organizada nos seguintes momentos, segundo o Projeto Curricular:

<b>Horário</b>	<b>Momento da Rotina</b>
7.00h	Acolhimento na sala e atividades livres
8:30h	Pequeno-almoço (reforço)
9:00h 9:30h	Conversa em grande grupo – marcação das presenças, dia da semana, canção do “Bom Dia”, alteração do dia no calendário; planificação de atividades livres e/ou dirigidas.
10:00h	Tempo de trabalho nas áreas: atividades livres ou atividades propostas pelo Educador/ criança
11:00h	Tempo de arrumar
11:15h	Reunião de grupo, tempo de recordar e reforço da manha
11:30h	Recreio
11:50h	Higiene
12:00h	Almoço e higiene
13:00h	Repouso (grupo dos 3 e 4 anos) e trabalho de pequenos grupos (5 e 6 anos)
14:00h	Reunião de grupo: atividades de projeto
15:00h	Arrumar e recordar
15:30h	Recreio (5 e 6 anos) e levantar (3 e 4 anos)
15:50h	Higiene
16:00h	Lanche
16:30h	Reunião de grupo, preparação para as saídas
17:00h	Atividades livres
18:00h	Saídas

*Quadro nº 5 Rotina da Sala Azul*

### 2.3. Educadoras Participantes no Estudo

Neste ponto serão caracterizadas as educadoras cooperantes que ativamente fizeram parte desta investigação, uma vez que acompanharam os estágios, foram alvo de observações e participaram neste estudo como entrevistadas.

Para a realização deste projeto, ambas foram informadas, desde logo, dos objetivos gerais do estudo e da sua pertinência, sendo-lhes também solicitado a participação, autorização e colaboração para a utilização dos diversos registos, salvaguardando, no entanto, a necessária privacidade dos intervenientes, tendo os seus nomes sido substituídos por “Educadora da Creche” e “Educadora de Jardim-de-Infância”, respetivamente.

Em conversas informais que se foram proporcionando ao longo dos estágios e durante a entrevista formal com as educadoras cooperantes, foi dado a conhecer um pouco dos seus percursos profissionais. No quadro que se segue, estão explicitados diversos aspetos que foram considerados pertinentes na caracterização de cada uma das participantes:

	<b>Educadora da Creche</b>	<b>Educadora de Jardim-de-Infância</b>
<b>Idade</b>	54	56
<b>Formação base</b>	Bacharelato em Educação de infância; Licenciatura em Ciências da Educação; Mestrado na área das Ciências da Educação	Licenciatura em 1ª Infância; Licenciatura em Educação de Infância
<b>Anos de serviço docente</b>	31 Creche, Jardim-de-Infância e Coordenação	30 Creche, Jardim-de-Infância e Coordenação
<b>Anos de serviço na valência atual</b>	15	25
<b>Anos de serviço noutras valências</b>	10 Só de Coordenação sem Sala	5 de Creche 5 de Coordenação com Sala

*Quadro nº 6 Participantes do Estudo*

### **3. Descrição dos Dispositivos e Procedimentos de Recolha de Informação**

Depois de identificar o problema, determinar os objetivos e o tipo de estudo a realizar, torna-se fundamental para a execução deste projeto, planejar os dispositivos e os procedimentos na recolha da informação necessária para este estudo, procurando assim dar resposta às minhas questões iniciais.

Assim, a fim de analisar, compreender e aprofundar o tema central deste trabalho de investigação, recorri a diversos instrumentos de recolha de informação que considerei pertinentes para a concretização das intencionalidades por mim, inicialmente, delineadas.

Os instrumentos que utilizei ao longo do desenvolvimento deste projeto foram essencialmente a observação, as notas de campo, a análise documental e a entrevista, cuja fundamentação irei desenvolver, individualmente, nos pontos que se seguem.

Os procedimentos foram utilizados de igual forma em ambos os locais de estágio, começando por fazer observações centradas na ação educativa das educadoras, nas próprias ações das crianças e no contexto educativo em que estavam envolvidos, tomando algumas notas que me ajudavam posteriormente nas reflexões que fazia sobre tudo o que ia observando. Estas reflexões eram partilhadas com as educadoras cooperantes, cada uma no seu contexto, para que, de alguma forma, também me pudessem elucidar sobre qualquer questão ou dúvida que fosse surgindo e para que não me distanciasse muito da realidade.

#### **Instrumentos utilizados na recolha de informação**

De acordo com Aires (2011, p.24), “a selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo”.



Latorre (2003) preconiza três categorias para as técnicas e instrumentos de recolha de informação: as técnicas baseadas na observação, que estão centradas na perspetiva do investigador que observa em direto e presencialmente o fenómeno; as técnicas baseadas na conversação, que se centra na perspetiva dos participantes, enquadrando-se em ambientes de diálogo e interação; e por fim, a análise de documentos, que implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos (citado por Coutinho et al., 2009, p.373).

Neste projeto de investigação, optei por recorrer a estas três categorias nomeadamente a observação (observação participante, notas de campo), a conversação (entrevistas) e a análise documental, que passo a descrever:

### 3.1. Observação Participante

A observação no contexto da investigação qualitativa “pratica-se no contexto da ocorrência, entre os atores que participam naturalmente na interação e segue o processo normal da vida quotidiana” (Adler & Adler, 1994, citado por Aires, 2011, p.25). O investigador é colocado em contacto direto e aprofundado com os indivíduos e compreende com detalhe o que eles pensam sobre determinado assunto ou fazem em determinadas circunstâncias.

Colás (1992) identifica três etapas no processo de observação: *a seleção de cenários*, onde o ideal será aquele em que o investigador tem o acesso facilitado no que diz respeito ao seu objeto de estudo; *recolha de informação* através de notas de campo e registo textual de conversas informais com os atores observados; e, *tratamento de protocolos recolhidos*, onde o investigador reflete teoricamente sobre os aspetos que observou. (Citado por Aires, 2011, p.25-26).

Em contexto de estágio, a observação participante permitiu-me, na maioria das vezes, distanciar-me das minhas próprias ideias e perspetivas sobre a temática em estudo, colocando-me na perspetiva das educadoras cooperantes que observava. Para Denzin (1989, p.42), “os objetivos do observador participante giram em torno da

tentativa de tornarem significativo o mundo que estão a estudar na perspetiva dos que estão a ser estudados” (citado por Vasconcelos, 1997, p.53).

As observações realizadas nos dois contextos de estágio foram recolhidas e registadas durante os diversos momentos da rotina diária e focadas não só na ação educativa da educadora, como também na ação das próprias crianças. No entanto, as observações não se cingiram unicamente às ações dos participantes, mas também às interações entre eles, aos sentimentos e emoções que demonstravam relativamente à temática em estudo.

Outro recurso complementar à observação, utilizado por mim nos dois estágios, foi o registo fotográfico. A fotografia está intimamente relacionada com a investigação qualitativa, uma vez que nos dá fortes dados descritivos e é utilizada para relembrar detalhes que poderiam ser esquecidos e descuidados durante a observação. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p.191), as fotografias não constituem respostas mas sim ferramentas para chegar até elas.

Quero salientar, que no decurso do meu trabalho de campo, nas duas valências, todas as fotografias que tirei foram autorizadas pela equipa pedagógica da sala e muitas vezes incentivadas e solicitadas pelas próprias educadoras por considerarem que é efetivamente um excelente registo.

Para além da fotografia, também as conversas informais se tornaram num meio complementar à observação, uma vez que se mostraram fundamentais no esclarecimento de diversas situações observadas. No decorrer destes momentos de observação, recorri por diversas vezes, às educadoras cooperantes, no sentido de me puderem esclarecer determinadas questões ou dúvidas que me iam surgindo.

### **3.2. Notas de Campo**

Todas as observações que considerei pertinentes foram registadas de forma pormenorizada através de notas de campo. Durante as observações, usava um caderno

de apontamentos para registar algumas ideias detalhadas sobre o que ia acontecendo que eram mais tarde desenvolvidas e guardadas como notas de campo.

As notas de campo são assim, “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

Foram as notas de campo, depois de desenvolvidas, que me permitiram refletir, diversas vezes, sobre aquilo que ia observando e presenciando. Observar e refletir sobre o que é observado é, efetivamente, tentar compreender o que se vê e o que se vive. É importante pensar reflexivamente sobre as observações feitas, juntando todos os detalhes que nos vão surgindo e que nos tinham passado despercebidos durante o registo escrito, especulando também assim, sobre possíveis significados.

Para Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo surgem, de facto, em dois tipos de materiais: um descritivo, em que a preocupação é descrever detalhadamente aquilo que se vê e que se ouve; e outro reflexivo que “apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (p.52).

### **3.3. Inquérito por Entrevista**

Relativamente à inquirição das educadoras, optei por escolher o inquérito por entrevista, mais precisamente a entrevista semiestruturada, por considerar ser o método mais adequado para esta investigação, uma vez que permite “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134), que numa resposta escrita nunca seriam revelados.

Este é um método formal que “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas [...] com o objetivo de obter informações sobre a outra” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). De acordo com Aires (2011, p.29), a entrevista surge a partir “da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus actos”, através dos seus discursos pessoais enunciados ao longo da mesma.

A escolha deste procedimento incidiu essencialmente na sua flexibilidade, uma vez que permite alterar a ordem das questões a colocar ou alterar a sua quantidade, (introduzindo ou eliminando questões) e formulá-las sempre que possível para assegurar a sua compreensão, mas também a sua espontaneidade, como já referi. A entrevista semiestruturada permite traduzir a representação que os inquiridos têm sobre a temática em questão e dessa forma, constituem-se sempre numa aproximação ao concreto vivido. No entanto, considerando que não é possível minimizar a realidade à conceção dos seres humanos, a entrevista foi utilizada para complementar os dados obtidos através da observação.

a) Preparação da entrevista qualitativa: o guião da entrevista

De forma a recolher um conjunto de informações relevante sobre as conceções e princípios pedagógicos das educadoras cooperantes acerca da temática em estudo, foi necessário proceder à construção de um guião de entrevista, constituído por um conjunto de questões que procurassem dar respostas às questões inicialmente elaboradas.

O guião foi construído com questões semiabertas que visassem respostas livres e espontâneas, evitando ao máximo perguntas que possam ser respondidas com “sim” e “não”, ou que fossem de alguma forma intrusivas na prática ou nos princípios defendidos pela pessoa entrevistada. De acordo com Bogdan e Biklen (1994:136), “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista”.

No decorrer das entrevistas foram colocadas, às duas educadoras, as seguintes questões:

- 1- Que habilitações académicas possui? Quantos anos de serviço tem?
- 2- Qual é a sua conceção sobre o processo de transição?
- 3- Na sua experiência profissional já acompanhou muitas vezes este processo?  
Como costuma correr?
- 4- Costuma preparar a transição das crianças para a escola? De que forma?
- 5- Na sua opinião o que poderá facilitar este processo? Que tipo de estratégias?

- 6- E os pais ou família? Considera que são importantes neste processo?
- 7- De que forma é que eles são ou podem ser envolvidos na transição?
- 8- Considera que nesta instituição existe articulação entre a Educação Pré-escolar e 1º ciclo? Em que momentos e com que objetivos?
- 9- Que constrangimentos poderão dificultar esta articulação?

Embora as questões colocadas às educadoras cooperantes tenham sido as mesmas tornou-se necessário fazer algumas modificações, adaptando algumas das questões ao contexto em que a educadora em questão estava inserida, nomeadamente à Creche ou ao Jardim-de-Infância.

Após as entrevistas efetuei as suas transcrições (cf. Anexo 5) e enviei-as às respetivas educadoras para que pudessem ler as suas respostas e introduzissem modificações, se considerassem necessário.

#### b) Situação de entrevista

Ambas as entrevistas foram realizadas no local de trabalho das educadoras cooperantes, nomeadamente nas salas de reuniões das respetivas instituições.

Dado que as educadoras estavam informadas do objetivo da entrevista e do seu objeto de estudo, que foi muitas vezes tema de conversa entre nós durante os dois estágios, foi apenas necessário agendar uma data e um local para a sua realização.

No início de cada entrevista, solicitei o consentimento para a gravação, na íntegra, da entrevista através de suporte áudio, garantido no entanto, a confidencialidade e o anonimato. Ambas as educadoras autorizaram a gravação das entrevistas e concordaram com a questão do anonimato.

No decorrer da entrevista, optei por uma postura atenta e ouvinte, remetendo-me ao silêncio sempre que as educadoras falavam, mas dando sinais de entusiasmo e compreensão, abanando afirmativamente a cabeça, por exemplo.

Surgiram também algumas situações de desvio na resposta à questão colocada, o que foi mais evidente no caso da entrevista à educadora de jardim-de-infância, em que o grau de subjetividade nas respostas dadas foi mais perceptível.

A entrevista à educadora de Creche decorreu a 18 de fevereiro de 2015. O ambiente era calmo e sereno e a educadora mostrou-se sempre muito disponível e sem pressas de terminar a entrevista. Embora tenha sido interrompida a meio da entrevista por questões profissionais e alheias ao meu trabalho, rapidamente os resolveu e voltou com a mesma serenidade e disponibilidade com que tínhamos iniciado.

A entrevista à educadora de Jardim-de-Infância também decorreu na mesma altura, a 19 de fevereiro de 2015. Ao contrário do que aconteceu na primeira entrevista, nesta o ambiente era um pouco mais agitado e barulhento, uma vez que a sala de reuniões onde se realizou a entrevista, é a sala de reuniões das equipas pedagógicas de cada sala e fica mesmo em frente à sala onde realizei o meu estágio.

Em ambas as situações tenho a consciência de que foi fundamental esta forma de recolher informações e opiniões, que contribuíram para enriquecer a minha investigação.

### **3.4. Análise Documental**

A análise documental pode ser usada, de acordo com Bell (1993, citado por Calado & Ferreira 2005, p.2) segundo duas perspetivas: “servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objecto em estudo; [ou] ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projeto e, neste caso, os documentos são o alvo a de estudo por si próprios.

Neste projeto, a análise documental serviu para complementar as observações, as notas de campo e as entrevistas semiestruturadas. A utilização de diversos métodos para a recolha de dados, permite ao investigador recorrer a diversas perspetivas sobre

o mesmo objeto de estudo e recolher informações de diferentes naturezas, podendo posteriormente comparar as várias informações (Calado & Ferreira, 2005, p.1).

Esta análise de documentos incidiu, neste projeto, sobre os documentos oficiais das Instituições, nomeadamente os Projetos Educativos/Curriculares de Estabelecimento e os Projetos Pedagógicos/Curriculares de Grupo, facilitando assim o acesso aos princípios educativos da Instituições. No caso da Creche (Instituição A), foi também analisado o caderno de correspondência, onde são trocadas várias informações sobre a transição e a adaptação dos bebés à Creche (e a outras salas) entre a equipa pedagógica e os pais/família dos bebés.

## **4. Descrição dos Dispositivos e dos Procedimentos de Análise de Informação**

Terminado o processo de observação e a recolha de informação através das observações diretas em contexto de estágio e das entrevistas às educadoras participantes neste estudo, procedi à análise da informação recolhida no decorrer da investigação através de dois procedimentos essenciais para esta etapa: a análise de conteúdo e a interpretação da informação, que descreverei em seguida.

### **4.1. Análise de Conteúdo**

Importa, em primeiro lugar, definir a análise de conteúdo que de acordo com Bardin (1977, p.38) representa um “conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Seguindo a mesma linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994, p.205), encaram este processo como um “processo de busca e de organização sistemático de transcrições de [...] materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais”.

Assim, de acordo com estes autores, o objetivo da análise de conteúdo passa por explorar e organizar o conteúdo das mensagens obtidas, atribuindo-lhes sentido através de diversos indicadores que orientam o processo de interpretação. Esta análise permite interpretar aquilo que não está explícito nas palavras, mas que de alguma forma está implícito no seu “interior”.

No que diz respeito à forma como desenvolvi a análise de conteúdo, posso dizer que iniciei este processo, de forma árdua e morosa, transcrevendo fielmente as entrevistas que, segundo a interpretação realizada, traduzem as orientações, conceções e perspetivas das entrevistas sobre o objeto de estudo.

Após a transcrição, procedi à análise propriamente dita, recorrendo a leituras sucessivas de cada um dos discursos, orientadas sob duas formas de leitura: a vertical e a horizontal. Num primeiro momento, recorrendo à leitura vertical, sublinhei as ideias mais relevantes e pertinentes para este estudo, fiz notas e também sínteses de



informação, apreendendo o sentido geral de cada uma das entrevistas. Num segundo momento, com recurso à leitura horizontal, procurei identificar as similaridades e diferenças de perspectiva das educadoras cooperantes sobre as questões colocadas. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.205) a análise da informação “envolve (...) procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”.

Para além disso, tentei estabelecer uma relação entre as mensagens explícitas e as implícitas nos discursos, recorrendo para isso não só as entrevistas, mas também às observações, às notas de campo, às reflexões cooperadas, às conversas informais e à informação proveniente da análise documental de ambas as instituições, cruzando assim, os diversos dispositivos e procedimentos de recolha de informação.

#### **4.2. A Interpretação das Informações Recolhidas**

Uma vez que este estudo se insere no paradigma interpretativo, a interpretação da informação assumiu um papel fundamental ao longo de todo este projeto de investigação, estando constantemente associado aos restantes procedimentos levados a cabo neste estudo.

De acordo com Máximo-Esteves (2008, p.103), “interpretar é um processo complexo (...) com o objectivo de identificar as informações e significados pertinentes” contidas nas diversas informações recolhidas. Também para Bogdan e Biklen (1994, p.205), interpretar é “tornar compreensíveis os materiais recolhidos”.

Neste sentido, procurei dar significado às várias vertentes deste estudo, interligando as informações recolhidas pelos diversos procedimentos aqui apresentados, com o intuito de encontrar relações entre a teoria e a prática, nomeadamente entre os discursos de ambas as educadoras e as respetivas intervenções pedagógicas observadas durante os estágios, produzindo também assim inferências articuladas com as perspetivas teóricas descritas no Capítulo I deste projeto.

# Capítulo III: Apresentação e Interpretação da Intervenção das Educadoras Cooperantes

## **Introdução**

Pretende-se, neste ponto, não só fazer uma descrição e posterior análise de algumas das observações realizadas em situação de estágio, nos dois contextos educativos, como também analisar o discurso das duas educadoras entrevistadas, procurando assim colocar em paralelo as suas concepções e crenças relativamente à temática em estudo.

Ao mesmo tempo, procurou-se estabelecer uma relação entre as observações feitas sobre as intervenções pedagógicas de cada educadora e a suas próprias concepções no que diz respeito a este tema, levando a cabo uma inter-relação entre concepções e práticas.

Desta forma, será feita em seguida a descrição e reflexão de algumas das observações realizadas e, por fim, a apresentação e análise das informações recolhidas através das entrevistas realizadas.

## **1. Observações Realizadas nos Contextos de Estudo**

As observações que se seguem foram realizadas durante os estágios para as Unidades Curriculares de Estágio em Creche e Estágio em Jardim-de-Infância, do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar, e escolhidas para análise de entre uma vasta seleção de observações que compunham as reflexões cooperadas de ambas as UC'S, devido à sua pertinência no estudo em questão. Os nomes das crianças e das respetivas salas apresentadas são fictícios.

### **1.1. Contexto de Estudo para a Primeira Infância**

#### **Descrição da observação 1: “Transição para uma nova sala”**

Antes de almoço, no decorrer dos momentos em grupo, o Gonçalo, a Madalena e o Rafael foram até à sala 1 e 2, respetivamente, para se integrarem e interagirem não só com a equipa pedagógica da sala, mas também com o próprio espaço e com os novos “amiguinhos”. O Gonçalo e a Madalena facilmente se integram e realizam as atividades que estão a decorrer. Aos poucos e poucos, gradualmente, vão vivenciando inúmeros momentos de interação nas duas salas até que se sintam seguros a fazer parte destas salas sem regressar ao Berçário.

*(Berçário e Sala 1; Rafael, Gonçalo e Madalena- 16 de Outubro de 2013)*

#### **Análise da observação:**

Durante a minha primeira semana de estágio acompanhei diariamente estes momentos de transição do Rafael, do Gonçalo e da Madalena. À data desta observação, os bebés estavam a 3 dias de completar o seu primeiro ano de vida e, por isso, existia já uma preparação inicial para a transição entre a sala do Berçário e a sala de um ano.

Logo na primeira semana de estágio percebi que havia nesta sala, e nesta equipa pedagógica, uma enorme preocupação e cuidado em garantir que estes bebés transitassem de forma muito gradual e que se sentissem confortáveis e seguros no seu novo ambiente.

Foi muito importante deixá-los conhecer de forma progressiva este novo contexto e esta nova equipa. Todos os dias, durante aquela semana, estes bebés conheciam uma nova realidade daquela sala e da sua rotina.

Durante este processo, foi também importante o facto de terem sido sempre acompanhados por uma pessoa do Berçário (normalmente umas das auxiliares). Isto permitiu-lhes ter mais confiança na exploração do espaço e na interação com outras pessoas, uma vez que, apesar de estarem num meio desconhecido, existia alguém próximo que lhes era bastante familiar e que, por isso, lhes transmitia segurança.

Abreu et al. (1990, p.2) realçam o papel do adulto neste processo, referindo que “é importante que os adultos reconheçam como pode ser assustador para as crianças, quando estas mudam de um ambiente ou de um grupo para outro, ou quando muda o adulto de referência. É preciso preparar a transição e facilitar a adaptação.”

De facto, através da observação deste e outros momentos, pude constatar que é precisamente este o papel que exercem, as educadoras das duas salas, preparando e facilitando a adaptação e a transição deste bebé, de forma bastante progressiva e inicialmente por curtos períodos de tempo, comunicando entre si, avaliando em conjunto os progressos da adaptação ou as dificuldades demonstradas, e encontrando em conjunto estratégias que possibilitem que a transição se faça de forma harmoniosa e sem grandes ruturas para os bebés.

### **Descrição da observação 2: “Transição para uma nova sala”**

O Rafael tem dificuldade em se adaptar e “foge” sempre que a educadora ou a auxiliar da Sala 2 se aproximam dele. Apesar de me conhecer há tão pouco tempo, ele já percebe que eu pertencço ao Berçário e por isso “refugia-se” em mim. Na opinião da educadora desta nova sala, ele terá que se habituar e por isso prefere que a referência que ele tem da sala do Berçário, seja eu, a auxiliar ou a educadora do Berçário não esteja presente.

*(Sala 2, Rafael e equipas de salas – 17 de Outubro de 2013)*

### **Análise da observação:**

Como sabemos, a adaptação nem sempre é fácil nem igual para todas as crianças e no caso do Rafael foi bastante complicada. O processo de transição foi feito da mesma forma para estes três bebés, embora o Rafael tenha ficado numa sala diferente do Gonçalo e da Madalena que são gémeos.

Devo mencionar que o acolhimento da manhã (até as 9 horas) era feito na sala 1 para todos os bebés da Creche e o Rafael, o Gonçalo e a Madalena chegavam sempre muito cedo. Talvez por essa razão, e por esta ter uma porta de acesso ao Berçário, esta sala lhes fosse muito mais familiar e proporcionasse uma transição mais positiva para os bebés. No entanto, por questões de “logística”, o Rafael teria de transitar para a Sala 2 e desde cedo que demonstrou muita dificuldade na adaptação a este novo contexto.

Incapaz de estabelecer algum contato ou interação com os adultos, ou mesmo com os bebés desta nova sala, o Rafael foi demonstrando ao longo de todo o processo de transição, a necessidade de ser manter ligado a qualquer referência que tivesse da sala Berçário.

Apesar da educadora da Creche acreditar que esta referência seria importante para o Rafael e que lhe garantia todo o suporte emocional necessário para a exploração e contato com o ambiente desconhecido, na opinião da educadora da sala 2, ele teria que se desvincular um pouco das suas referências do Berçário, para se poder vincular a ela e à auxiliar da sua sala.

De facto, o ambiente desconhecido, as novas rotinas, as pessoas não familiares, as separações diárias do seu meio familiar constituem para as crianças, uma significativa exigência social e emocional. Há que explorar abordagens indicadas para cada bebé, para que a adaptação não signifique para a criança apenas “conformar-se”, mas sim ambientar-se a um espaço onde se sinta segura, amada e tranquila.

Numa das muitas conversas informais que tive com a educadora cooperante, esta referiu que não existe uma “receita” certa para o processo de transição, cada caso é um caso. O que resulta para um pode não resultar para outro e por isso devemos estar atentas e fazer todos os possíveis para que a transição e a adaptação seja feita de forma “suave” e gradual.

Nesta caso, embora as opiniões das educadoras fossem divergentes, o trabalho em equipa, essencialmente focado e centrado nas necessidades da criança, neste caso do Rafael, foi fundamental para que ele se pudesse adaptar de forma positiva ao novo contexto. Foram feitas várias experiências, garantido sempre a segurança emocional do Rafael, até ser encontrada uma solução. Posso garantir que não foi um processo fácil, mas foi com muita dedicação que ambas as educadoras o realizaram. E a transição só foi concluída quando a adaptação foi finalmente alcançada. Isto significa que o Rafael só transitou para a sala 2, quando efetivamente estava familiarizado com o espaço, com as pessoas, com a rotina da sala, e sem a necessidade de a qualquer momento querer regressar ao Berçário.

### **Descrição da observação 3: “Reunião da equipa de transição”**

Enquanto almoçávamos, eu e a equipa do Berçário, a educadora da Creche convidou-me para assistir a uma reunião da Equipa de transição da Instituição A, visto ser este o meu tema para o Relatório do Projeto de Investigação. Esta Equipa está mais direcionada para a transição da Creche para o Jardim-de-Infância e do Jardim-de-Infância para o 1º ciclo. Nesta reunião, foi combinada a reunião de pais, que será apresentada primeiramente pelas educadoras de cada sala, e depois, numa segunda parte, pela Psicóloga e pela Coordenadora do 1º ciclo que falarão sobre este processo e sobre os resultados que obterão da sua pesquisa. Elas farão, antes desta reunião, uma sondagem nas salas para perceberem as expectativas das crianças, o que pensam e como se sentem, e igualmente dos pais, através de um questionário online. Falarão também com os pais, pelo que percebi, sobre o que poderão ou não fazer para facilitar esta transição.

*(Sala de reuniões, Equipa de transição da Instituição A – 22 de Outubro de 2013).*

### **Análise da observação:**

Embora o meu estágio estivesse a ser desenvolvido, nesta altura, na valência de Creche, tive oportunidade de assistir, na instituição A, a uma reunião de transição entre a Creche e o Jardim-de-Infância, e entre o Jardim-de-Infância e o 1º Ciclo. Percebi que de fato, nesta instituição, existe um sistema de educação articulado e sequencial, para que as aprendizagens e experiências educativas se ampliem e sejam continuadas no ciclo seguinte. Mas será que acontece o mesmo em todas as instituições? Será da preocupação de todos os agentes educativos que haja uma continuidade do processo educativo?

Para mim foi importante perceber que existem profissionais (e espero que mais instituições) que se preocupam com este tema, e que fazem questão de incluir os pais e as famílias neste processo. É um trabalho que, nesta instituição, é pensado com muito cuidado, e que dá a oportunidade de ser feito de forma gradual permitindo à criança



diminuir os efeitos futuros das dificuldades de inserção. Torna-se por isso necessário esta articulação entre os diferentes contextos (casa, Creche, Jardim-de-Infância, 9º ciclo...): trabalho conjunto, passagem de informação e partilha de poder.

Segundo Formosinho (2000, p.2), “mais do que cenários desconcertados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizam [...] mas que se completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes”.

Também as OCEPE (1997, p.89) apontam para "a relação entre educadores e professores, a compreensão do que se realiza na Educação Pré-Escolar e no 9º Ciclo, bem como análise e debate das propostas curriculares para cada um dos ciclos, como facilitadores da transição".

A importância da continuidade e da coerência da ação educativa para o desenvolvimento harmonioso da criança é então sublinhada por estes e outros autores, que consideram que para o conseguir é necessário encontrar formas de cooperação entre os diversos agentes que estão explícita ou implicitamente envolvidos neste processo, sendo eles os pais, os educadores de infância, os professores do 9º ciclo, entre outros. “Sem essa continuidade, a transição corre riscos de sobressaltos e de angústias com consequências nefastas para todos os intervenientes” (Sim-Sim, 200, p.3).

#### **Descrição da observação 4: “Transição da Carolina para a sala 2”**

A Carolina é uma menina de quase 2 anos, que esteve sempre com a família e é a primeira vez que frequenta a Creche. Esta foi a sua primeira semana e tem sido muito difícil para ela a separação, principalmente da mãe. Ela traz consigo, todos os dias, um boneco de casa, uma fralda de pano e um “biberão” da água que não larga o dia todo, pois são os únicos capazes de a tranquilizar e que a fazem sentir-se, de certa forma, em casa. Ela não quer tirar o casaco quando chega, pois acha, ou pelo menos espera, sair dali rapidamente.

*(Sala 2, Carolina- 24 de Outubro de 2013)*

#### **Análise da observação:**

De acordo com Sim-Sim (2010, p.11), “a transição implica sempre a perda e a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes”.

De facto, encontrarem-se num espaço novo, com pessoas diferentes das que habitualmente veem, aliado a todo um conjunto de possíveis brinquedos e distrações que desconheciam pode ser muito perturbador para uma criança, mas dependendo da forma como esta mudança de contexto é abordada, poderá também ela despertar uma enorme curiosidade para a descoberta e exploração deste novo mundo. Se assim for, é provável que depois de toda a angústia e tristeza que inicialmente demonstraram, estas sejam substituídas por sentimentos de conforto e até alegria.

Durante alguns dos momentos em que acompanhei o Rafael à sala 2, para que ele pudesse participar e ser envolvido numa das atividades da rotina desta sala, pude também observar a adaptação da Carolina que, tal como referi, frequentava a Creche (e uma instituição educativa) pela primeira vez. Nesta situação, e devido à idade da Carolina, tive oportunidade de assistir a outro tipo de estratégias para facilitar a adaptação a um novo contexto. Para tentar dar resposta a uma transição equilibrada e

positiva, por parte da Carolina, a educadora da sala 2 começou por conversar com ela e explicar-lhe que a mãe tinha de trabalhar mas que assim que terminasse o seu trabalho a ia buscar e que até lá, ela ia poder brincar e explorar alguns objetos que ainda não conhecia. Ao contrário do que aconteceu nos exemplos acima descritos, nesta situação, foi possível manter uma conversa com a criança, falar abertamente sobre o seu problema e tentar, em conjunto, criança e adulto, encontrarem uma forma de ela se sentir confortável naquele espaço.

Outras das estratégias utilizadas pela educadora da sala 2, foi a integração da Carolina nas tarefas diárias da sala, como distribuir a fruta pelos amigos e ir à sala 1 pedir um favor ou, noutra situação, pedir a sua ajuda para iniciar uma atividade, promovendo nela um sentido de competência e autonomia. Ao sentir-se “útil” e importante na rotina diária da sala, a Carolina foi criando novos ritmos e aprendendo a fazer desta sala o seu próprio espaço. Também os seus objetos de transição, mencionadas na descrição desta observação, constituíram o seu suporte na conquista de uma crescente autonomia, uma vez que lhe transmitiam a segurança e o suporte emocional necessário na ausência das suas figuras de referência.

### **Descrição da observação 5: “Entrevista e Cadernos”**

Na sala do Berçário, a educadora preparava a integração da Beatriz, uma bebê de 5 meses, juntamente com a sua mãe. Foi feita uma entrevista, apresentada a sala, a rotina diária, os instrumentos da sala e um convite para que a mãe pudesse passar uma manhã na sala Berçário, juntamente com a sua bebê.

*(Sala Berçário, educadora Creche e mãe da Beatriz- 5 de Novembro de 2013)*

### **Análise da observação:**

Logo no início do estágio, a educadora da Creche deu-me acesso a uma entrevista que lhe foi feita para o Livro *“Os pais têm sempre razão - Maria João Santos, 2011”*. Uma das questões que lhe foi colocada estava relacionada com os receios dos Pais, na entrada para a Creche. Segundo a sua experiência *“a maioria dos pais preocupa-se com o tempo de atenção disponibilizado ao seu bebé, com o número de crianças e adultos, com a segurança e saúde. Muitos pais demonstram muito receio que o bebé não se adapte, chore na ausência dos pais, deixe de dormir, comer e possa ficar com o sentimento de que está a ser abandonado.”* E acrescenta ainda: *“Temos consciência que é um processo, um pouco complicado, se não existirem formas de comunicação adequadas, compreensivas e muito claras. Assim, profissionais de educação e famílias têm de estabelecer uma comunicação aberta, transparente, clara...ganham todos, mas especialmente as crianças”* (Ed. Creche, 2011).

De fato, como já referi anteriormente, o ambiente desconhecido, as novas rotinas, as pessoas que não são familiares, as separações diárias e a ausência dos pais, são uma exigência social e emocional muito grande para as crianças. É importante que, no período de adaptação, a mãe ou outro familiar, fique perto da criança para auxiliar na exploração deste ambiente estranho e no estabelecimento de novos relacionamentos, seja com adultos ou outras crianças. Foi o caso, desta mãe que passou o primeiro dia com a sua filha no Berçário. É claro que tudo depende da disponibilidade dos pais, e também da personalidade dos bebés. Alguns adaptam-se com uma certa

facilidade, outros nem tanto. A ansiedade dos pais também influencia, e há casos onde são os pais que precisam mais destes momentos do que propriamente os bebês. É importante que os Educadores, e mesmo a instituição, entendam este desejo e ansiedade por parte dos pais e estejam disponíveis e facilitem esta transição.

Devemos reconhecer o papel da separação e ter consciência das emoções e sentimentos de tristeza, culpa, receio e anseio que os pais sentem e que os acompanha em todo este processo e proporcionar-lhes todo o tempo e apoio necessário para estabilizarem o seu equilíbrio emocional e se integrarem na rotina diária da Creche. Uma forma de os tranquilizar é exatamente a partilha de informação e das orientações e ideias educativas que nos orientam e guiam no trabalho diário nos cuidados e primeiras aprendizagens dos bebês. Da construção destas relações de confiança dependem o contínuo bem-estar e aprendizagens futuras da criança.

Em parceria, pais e Educadores observam, recolhem e trocam informação específica sobre as ações, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança, ganhando uma crescente confiança e segurança nos seus esforços mútuos de facilitar a transição entre a casa e a instituição. Nesta instituição, existem os “cadernos vai e vem” (de correspondência), que têm como principal objetivo, partilhar com os pais o que de mais importante e interessante se realiza na Creche (e no Jardim-de-Infância) para o desenvolvimento das crianças e, são efetivamente “provas de confiança” que constroem e mantêm uma relação constante entre os pais e os Educadores. A educadora tem também aqui um importante papel de desafiadora, incentivando os pais a partilharem com ela, não só situações significativas que vivenciam e observam na criança, mas também características importantes que lhe proporcionem um maior e melhor conhecimento sobre cada bebé de forma a estar preparada para lhe proporcionar todo o apoio individual necessário. Estas trocas informativas incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e prometededor, e são fundamentais para cuidados de qualidade que, nesta instituição, claramente se observam.

## 1.2. Contexto de Estudo para a Segunda Infância

### Descrição da observação 6: “Estratégia para abordar o texto narrativo”

Na hora de trabalho com os mais crescidos, a educadora pediu a uma das meninas, a Raquel, que contasse uma história, dando-lhe um livro para a mão. A Raquel, apesar de não saber ler, pegou no livro, “leu o título” e interpretou as imagens. Através delas construiu uma história com princípio, meio e fim. Criou personagens, diálogos entre as personagens, e cada vez que mudava de página, fazia uma pausa e mostrava as imagens aos amigos.

*(Sala Azul, Raquel e educadora JI- 3 de Março de 2014)*

### Análise da observação:

Por ser um grupo heterógeno, existia um momento na rotina da sala azul, de trabalho com as crianças (5-6 anos), como podemos ver no quadro 6, enquanto os mais pequenos dormiam a sesta. O trabalho realizado durante este tempo, de acordo com o que fui observando, consistia numa preparação de adaptação ao 1º ciclo, através de atividades que promovessem o contacto com a escrita, a leitura, as ciências e a matemática.

Durante a observação descrita, a educadora distribuiu os livros por todos os meninos e pediu à Raquel que contasse a sua história. Esta é uma estratégia para abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, suscita o gosto pela leitura e o desejo de aprender a ler. De fato, o contato regular com histórias e livros, facilita a aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade. Durante as semanas de estágio que realizei nesta instituição, pude perceber que estas crianças estão em constante interação com textos escritos e histórias, seja em livros ou em suporte digital.

De acordo com Almeida (2011, p.4;32), o Jardim-de-Infância constitui um local privilegiado para o desenvolvimento de concepções sobre a leitura e escrita e por isso estas devem ser incentivadas e trabalhadas de forma intencional por parte do Educador de infância. “Não chega, portanto, a aquisição natural e espontânea da língua, via exposição. Sem intencionalidade pedagógica do educador e do professor do 9º ciclo, o desenvolvimento linguístico ficará muito aquém do desejável (Sim-Sim, 2010, p.115).

Santos (2007) acrescenta que a leitura e a escrita podem ser abordadas nos diversos momentos da rotina diária: no acolhimento das crianças; durante a planificação das atividades; no decorrer das atividades livres; no momento de arrumação da sala; durante a avaliação das atividades e ainda nos momentos de trabalho em grupo.

No entanto, “não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (ME, 1997, p.65), fomentado o seu contacto regular e levando as crianças a reconhecer a sua importância no dia-a-dia e as suas funcionalidades, através de experiências que acontecem de forma natural e integrada na rotina.

### **Descrição da observação 7: “Sensibilização às ciências”**

Começamos por realizar a atividade das batatas com os mais velhos, durante o tempo de trabalho da tarde, enquanto os mais pequeninos estavam a dormir. Assim, a Educadora começou por perguntar:

**Educadora:** *Como é que acham que vamos plantar as batatas? Do que é que precisamos?*

**Grupo:** *Água, sol, sementes...”*

**Educadora:** *Acham que é com sementes?*

**Vicente:** *Com uma planta.*

(Todos pensam durante um bocadinho)

**Educadora:** *A batata não tem semente, nem planta, é a própria batata que se põe debaixo da terra.*

A educadora explica também que a batata que se planta necessita de ter pelo menos 2 “olhinhos” que dão origem a raízes, e dá uma a cada menino. Ao olhar para a sua batata, o Simão repara que tem 3 raízes e a educadora de Jardim-de-Infância pergunta:

**Educadora:** *Acham que é uma raiz ou uma planta? Como é que podemos descobrir o que é?*

Exemplificando com um vaso, a educadora questiona-os sobre a possibilidade de poderem observar o seu crescimento.

**Educadora:** *Acham que poderíamos observar o seu crescimento neste vaso?*

**Grupo:** *Não!*

**Educadora:** *Mas então como é que poderíamos ver?*

Todos pensam durante um bom bocado, e só depois de uma pequena ajudinha chegam à conclusão que só poderiam observar através de algo transparente. A educadora pega então num frasco de vidro transparente e coloca a questão:

**Educadora:** *E agora do que é que precisamos?*

**Laura:** *Terra, água e batata.*

**Educadora:** *Então vamos experimentar.*

Começam por colocar a terra, a batata e depois a água, e a educadora volta a perguntar:

**Educadora:** *Acham que é assim?*



**Gabriel:** *Não, temos de tapar a batata com terra.*

E experimentam noutro frasco.

**Educadora:** *Querem experimentar mais alguma coisa?*

**Laura:** *E se for só com água?*

E experimentam noutro frasco, colocar uma batata só com água. Depois, todos desenharam num papel as três experiências que fizeram e escreveram, copiando, a palavra Terra e Água. Depois, foram observando ao longo do tempo, o que acontecia a cada uma das batatas, em diferentes condições, registando as alterações graficamente.

*(Sala azul, grupo de 5-6 anos e educadora JI- 24 de Março de 2004)*

#### **Análise da observação:**

Nesta instituição, as crianças dispõem de uma horta pedagógica que lhes permite um contacto direto com aspetos da natureza, estimulando uma aprendizagem ativa e uma melhor consciência ecológica. De acordo com o que me foi possível observar, o grupo da sala azul cuida desta horta pelo menos duas vezes por semana, plantando, regando e extraíndo ervas daninhas. No geral, todas demonstraram um enorme interesse na realização destas atividades e no contacto com os vários elementos que a constituem. Através destas o educador alarga e contextualiza os conhecimentos da criança, estimulando a sua curiosidade natural e o desejo de saber mais e de compreender os fenómenos naturais que ocorrem no seu quotidiano e os fatores que influenciam esses fenómenos. De acordo com as OCEPE (1997, p.82), “a sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças que o Educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais”.

A tarefa da educadora consiste então em identificar o potencial científico destas situações e desenvolvê-lo, criando situações significativas em que as crianças possam manifestar as suas ideias e discuti-las com os outros, confrontá-las com a informação disponível e a evidência experimental, tomando consciência de que existem ideias diferentes das suas que servem para explicar os mesmos fenómenos e que algumas (as científicas) são melhores que as suas. Desta forma, e como foi possível observar, a

educadora deve ajudar o grupo a tornar explícitas as suas ideias, através do questionamento, da observação das suas ações, dos seus desenhos e das conversas com os seus pares.

Estas atividades oferecem às crianças a possibilidade de conhecerem o mundo de uma forma mais rigorosa e aprofundada, mediante a utilização de diversos procedimentos (observar, registar, medir, comparar, contar, descrever, interpretar) que não são, no entanto, exclusivos da ciência, existindo por isso, uma forte conexão das ciências e do conhecimento do mundo, com outros domínios, nomeadamente das expressões, da matemática e da linguagem.

A observação deste tipo de atividades, neste caso da germinação de sementes, e o seu desenvolvimento, torna-se muito interessante, nestas idades, uma vez que permite não só torná-las mais próximas de ideias científicas (noções de ser vivo, planta, germinação, crescimento, ciclo de vida, necessidade de água, luz, etc.), como ajudar a estruturar a noção de tempo (observação de um fenómeno contínuo, que se desenvolve ao longo de vários dias).

De facto, “uma exposição precoce a fenómenos científicos favorece uma melhor compreensão dos conceitos apresentados mais tarde, no ensino básico” (Martins et al. 2009, p.13). Desta forma, para facilitar a construção posterior de novos conceitos, é importante que no Jardim-de-Infância se vivenciem situações diversificadas que permitam às crianças alimentar a curiosidade e o interesse pela exploração do mundo que as rodeia que ao mesmo tempo lhes proporcione aprendizagens significativas.

### **Descrição da observação 8: “Sensibilização à matemática”**

Um dos meninos responsáveis pela chamada e pelo registo do tempo desta semana, o Gabriel, desloca-se até à janela para observar o tempo e registá-lo.

**Gabriel:** *Está nuvens.*

**Educadora:** *Então qual é a imagem que pomos?*

**Gabriel:** *As nuvens.*

Enquanto o Gabriel procura pela imagem certa, a educadora dá-se conta de que os dias da semana não foram alterados, uma vez que mudámos de mês. Ao invés de alterar os dias, para que o Gabriel pudesse registar o tempo, a educadora aproveitou para explorar um pouco mais o mapa do tempo. Assim, colocou a questão:

**Educadora:** *Então se olharmos para o quadro do tempo, acham que houve mais dias de sol ou de chuva no mês de Março?*

Ouvem-se algumas respostas diferentes, e a educadora pergunta:

**Educadora:** *Como é que podemos saber essa resposta?*

**Daniel:** *Podemos contar.*

**Educadora:** *Então vamos lá contar.*

*(Sala azul, educadora JI e grupo da sala- 1 de Abril de 2014)*

### **Análise da observação:**

Tal como referem as OCEPE (1997, p.73), as crianças constroem as suas noções matemáticas através das vivências diárias. Nesta situação, a matemática foi trabalhada de forma lúdica, onde as crianças contaram os dias de chuva, de sol e de nuvens do mês de Março, chegando à conclusão de qual o estado de tempo que mais se fez sentir durante esse mês. De acordo com Homann e Weikart (2011, p.118), “ quando as crianças fazem observações e tiram conclusões baseadas no conceito de número que se encontra a emergir, estão a formar a base do seu pensamento lógico e também a criar relações”.

A educadora partiu de um contexto informal e de uma situação que ocorre diariamente (registo do tempo), para “apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-

matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas.” (ME, 1997, p.73). Aquilo que parece uma atividade simples “poderá ajudar, não só, a desenvolver o sentido de número como [também] as capacidades de recolha, organização, tratamento e análise de informação significativa.” (Castro & Rodrigues, 2008, p.59).

Sabemos que a matemática está presente em muitos aspetos da nossa vida quotidiana e é importante que as crianças compreendam a sua importância e o uso que fazemos dela para resolver diversas situações do dia-a-dia. Não devemos, no entanto, dar respostas às crianças, mas sim levá-las a pensar em soluções, incentivando-as a refletir e a construir o pensamento.

Na verdade, aquilo que observei ao longo deste estágio na valência de Jardim-de-Infância, é que as crianças preenchem estes mapas sem compreenderem de facto, a sua funcionalidade. Seria por isso importante que este tipo de situações, em que a educadora incentiva e promove o pensamento lógico-matemático e em que aproveita as funcionalidades deste tipo de instrumentos, acontecesse mais vezes. Seria importante, por exemplo, que as próprias crianças contruíssem as suas tabelas e compreendessem as suas vantagens. (Castro & Rodrigues, 2008, p.67). Poderiam, por exemplo, através do quadro das presenças, fazer um levantamento do número de crianças que faltou em determinada semana, ou do número de faltas naquela semana de determinadas crianças, proporcionando assim, ocasiões ricas de desenvolvimento numérico.

Não nos podemos esquecer que é através destas experiências de contar, registar, agrupar e de outras como ordenar, comparar, fazer corresponder que “as crianças vão construindo o conhecimento de que precisam para começar a compreender e usar a aritmética nos anos que se vão seguir”. (Hohmann & Weikart, 2011, p.79).

Assim, todas estas experiências matemáticas que lhes são proporcionadas no Jardim-de-Infância servirão de base para o que aprenderão na etapa seguinte (º ciclo). Cabe por isso aos Educadores de Infância, proporcionar experiências diversificadas e apoiar a reflexão das crianças, colocando questões, como as que a educadora colocou na situação acima descrita, que lhes permitam ir construindo noções matemáticas (ME, 1997, p.74).

### **Descrição da observação 9: “Conversa informal sobre Transição”**

Numa das muitas conversas informais que mantive com a minha educadora Cooperante, percebi que as crianças ditas condicionais em termos de idade (só completam os 6 anos de idade depois de Setembro, data em que entram para o 9º ciclo) seriam também, de acordo com a mesma, condicionais em termos de competências. Assim, e na perspetiva da educadora, qualquer uma destas crianças deveria ficar “retida” no Jardim-de-Infância, uma vez que, segundo ela, não apresentam as competências desejáveis para a transição entre o pré-escolar e o 9º ciclo.

*(Sala azul, educadora JI e estagiária- 28 de Abril de 2014)*

### **Análise da observação:**

De acordo com a educadora, algumas destas crianças até podem em termos de capacidades cognitivas estar preparadas, mas no que diz respeito a capacidades comportamentais não estão, e é importante que a criança tenha maturidade suficiente para enfrentar esta nova etapa, seja no estar concentrado, no respeitar o grupo e o adulto, nas interações que irá realizar, entre muitos outros aspetos. Por outro lado, também acontece o contrário, a criança até pode estar preparada em termos de comportamento e maturidade, mas em termos de aprendizagens apresenta ainda algumas dificuldades, e por isso, também se deve ter em conta a sua transição, uma vez que, não se sentindo preparada cognitivamente, a sua confiança e autoestima poderão ser abaladas, ao pensar, por exemplo, que os outros fazem melhor e sabem mais, e isso, inevitavelmente, poderá também afetar depois o seu comportamento.

No entanto, após várias conversas sobre este mesmo assunto, comecei a questionar o fundamento destas afirmações. Como é que a educadora chega a este tipo de avaliação? De que forma é que avalia as competências destas crianças? E como é que intervém, para um melhoramento das aprendizagens e competências, mediante a avaliação que faz?

Em primeiro lugar importa-nos perceber de que competências se está a falar. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, que pretendem ser um quadro de referência para todos os Educadores de infância, distinguem-se três tipos de “condições favoráveis para que cada criança possa iniciar o 9º ciclo com possibilidades de sucesso”. São então, “as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo, as que implicam determinadas aquisições indispensáveis para a aprendizagem formal da leitura, escritas e matemática e as que se relacionam com as atitudes.” (ME, 1997, p.90). Neste sentido, e com base no que é referido pelas OCEPE, a educadora cooperante, segundo o que pude constatar, orienta a sua avaliação com base numa referência construída pelo Departamento Curricular do Pré-Escolar, do Agrupamento X, que pretende exatamente facilitar a reflexão dos Educadores acerca da avaliação neste processo de transição. Neste documento, são então descritas algumas das competências, que se desejam adquiridas pelas crianças, no final desta primeira etapa de educação, tanto ao nível dos comportamentos, como das aprendizagens ou das atitudes.

No entanto, continua a despontar-se a questão relativamente à forma como a educadora avalia estas competências, mediante a consciência que têm acerca do que é desejável. De acordo com o que me foi possível observar, durante as semanas de estágio, a principal estratégia utilizada, incide, maioritariamente, na observação informal das crianças durante as situações de aprendizagem diárias. No entanto, não observei qualquer tipo de registo da informação recolhida, não havendo recurso, pelo menos durante a minha presença, a nenhum tipo de formato de observação direta. Posso assim deduzir que, para esta educadora, a prática do registo de informação recolhida durante as suas observações, não potenciará, como desejável, o conhecimento sobre os progressos e a evolução da criança ou reorientará as suas intervenções para uma melhoria das aprendizagens, uma vez que não acontece. A observação informal que faz das crianças, no dia-a-dia, não poderá fundamentar, na minha opinião, com verdadeira clareza, as competências e aprendizagens desenvolvidas, por determinada criança, ao longo de um delimitado período de tempo. Para além de correr o risco de sobrepôr as diversas recordações que vai mantendo, e que se vão atenuando ao longo do tempo, se a educadora não situa esses

comportamentos no tempo, dando conta da verdadeira evolução, poderá formar uma ideia sobre a criança que a fará estar atenta a determinados comportamentos e ignorar outros tantos importantes. De acordo com Cardona e Guimarães (2012, p.152), “sendo a observação das crianças um instrumento essencial da avaliação, esta não pode assentar numa observação informal, exigindo um processo intencional e sistemático, que implica registos, que possam ser posteriormente analisados, interpretados e refletidos”. De qualquer forma, apesar de não serem visíveis processos formalizados de avaliação, penso que todas as ações tomadas pela educadora cooperante tenham sido planeadas e consciencializadas com base em informações pertinentes que, mentalmente, recolheu.

### **Descrição da observação 10: “Conversa e desenhos sobre o 1º CEB”**

Durante a tarde, aproveitei para conversar com os mais crescidos sobre a ida para o 1º Ciclo, que habitualmente as crianças designam por escola primária, perguntando como achavam que iria ser a nova escola, o que iriam aprender, se já visitaram alguma, tentando também perceber as suas reações ao falar desta nova fase que se aproxima. Depois desta conversa, pedi-lhes que fizessem um desenho sobre a sua nova escola (como acham que vai ser?) e o partilhassem com os amigos. A maioria dos desenhos apresentava já várias mesas e cadeiras, um quadro e uma professora, tendo já muitos deles consciência de como será uma escola do 1º CEB. O Simão, por outro lado, preencheu uma folha inteira com várias operações matemáticas, inventadas, claro, mas muito interessantes (ex:  $4+5=6+7=3+9=8$ ). Quando uma das meninas do grupo, a Laura, se apercebeu do desenho do Simão, chamou-me imediatamente e disse:

**Laura:** *Soraia olha o que o simão está a fazer. Não está a fazer nenhum desenho.*

**Soraia:** *Simão o que estás a desenhar? Achas que isso é a escola primária?*

**Simão:** *Então na escola primária não se faz contas? É isso que estou a fazer.*

**Soraia:** *Muito bem Simão. Na escola primária também se faz contas e cada um desenha como acha que será a sua escola ou que se fará nela.*

Ao partilharem o seu desenho, partilharam também a ideia que cada um tem sobre a escola primária alargando assim as suas conceções.

*(Sala azul, grupo 5-6 anos e estagiária- 26 de Maio de 2014)*

### **Análise da observação:**

Todas as estratégias possíveis que os familiarizem com esta fase de transição, funcionando como uma socialização antecipatória, são muito importantes para amenizar as dificuldades que surgem com a mudança e facilitar a passagem para outro contexto e nível de ensino. “Ao deixar o jardim-de-infância, a criança perde um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual. A contrapor a estas perdas, ganha expectativas sobre o que a transição lhe pode proporcionar.” (Sim-Sim, 2010, p.111). Assim, na minha opinião, é importante consciencializá-los antecipadamente acerca da mudança e da sua



integração num contexto novo e desconhecido, conversando sobre ele, especulando e imaginando, partilhando ideias, tentando reduzir os medos e o *stress* que este processo pode carregar.

De acordo com as OCEPE (1997, p.91), “a educação pré-escolar deverá ainda ter favorecido atitudes que facilitam a transição e que estão na base de toda a aprendizagem, nomeadamente a curiosidade e o desejo de aprender”. Por isso, é importante promover a criação de atitudes positivas face à escola, onde “os pais e os novos professores desempenham um papel importante no modo como a criança vive a transição e na imagem que cria da “outra” escola” (idem).

Fundamentalmente foi possível perceber que estas crianças associam a escola do 9º Ciclo à aquisição de conhecimentos e saberes específicos como o saber ler, o saber escrever e fazer contas. Todos reconheceram que iriam brincar menos do que o que brincam no Jardim-de-Infância, mostrando já alguma consciência das alterações e mudanças mais significativas que vão viver nesta transição. À semelhança do desenho que realizaram, a maioria das crianças centra-se essencialmente na organização do espaço físico da escola e nos trabalhos e áreas de aprendizagem, evidenciando também que tipo de ideias e informações lhes foram transmitidas pelos adultos mais próximos, ou irmãos, primos e amigos que já andem na escola.

Durante essa tarde tive oportunidade de observar uma brincadeira de faz de conta, entre as meninas mais crescidas e um dos meninos, relativamente à escola primária. Considero que a consciência e a curiosidade destas crianças sobre este assunto aumentou significativamente desde que conversámos sobre ele, e lhes coloquei algumas questões, que os “obrigou” a pensar e a refletir sobre o que se avizinha. Assim, crianças que, pelo que pude observar, pouco se dedicam à área do faz-de-conta, nesta situação demonstravam um enorme interesse em representar aquilo que pensam sobre a sua nova escola. Existia por isso, na sua brincadeira, uma professora e os seus alunos, que estavam sentados nas cadeiras, em frente ao quadro, com um papel e uma caneta, a copiar as letras que a professora ia escrevendo no quadro. De facto, esta é a ideia que construíram até agora sobre este novo contexto, e o facto de o tentarem representar, demonstra já algumas atitudes positivas face a sua integração, que contribuirá

certamente para uma transição de sucesso entre o Jardim-de-Infância e a escola do 9º ciclo. De acordo com Sim-Sim (2010:11), “a antecipação da passagem pode, quando bem preparada, compaginar-se como a antevisão de um momento de prazer na nova etapa da vida”.

## **2. Apresentação e Análise das Informações Recolhidas em Situação de Entrevista**

Através das entrevistas, pretendo analisar os discursos das educadoras cooperantes de modo a analisar as suas perspetivas e convicções educativas no que se refere ao processo de transição.

Para além da informação recolhida em situação de entrevista, esta análise será complementada com os Projetos Pedagógicos/Projetos Curriculares de cada uma das salas onde realizei os estágios.

Pretende-se essencialmente encontrar uma relação teórico-prática, entre aquilo que são as convicções das educadoras e aquilo que na prática realizam, através dos procedimentos de recolha de informação levados a cabo no âmbito deste projeto e tendo como pano de fundo as perspetivas teóricas estudadas.

No que diz respeito à sua conceção sobre o processo de transição, a educadora da Creche rejeita a ideia de que o processo de transição possa ser visto apenas como *“momentos difíceis que ocorrem na vida de uma pessoa, nomeadamente na vida de um bebé”* (Ed. Cr., Entrevista, 2015). Para ela, existem formas de facilitar a transição e dessa forma torná-la num processo harmonioso que não cause *“roturas que fazem muita diferença na etapa anterior para a etapa seguinte”* (idem).

A educadora da Creche defende ainda que *“a transição é um aspeto que é muito importante de ser refletido, de ser integrado num projeto educativo”* (idem), de tal forma que podemos constatar no Projeto Educativo da Sala Berçário, um ponto dedicado à adaptação dos bebés à Creche, onde se poder ler que *“a Sala Berçário é naturalmente o primeiro espaço de socialização após a família. Nem sempre é fácil fazer a ADAPTAÇÃO e respetiva INTEGRAÇÃO, por isso é necessária considerar estes momentos no PPS da Sala Berçário”* (Ed. Cr., Projeto Pedagógico, 2013/2014, p.9).

Para a educadora de Jardim-de-Infância, *“a transição é quando a criança transita de um espaço para outro”*, não se alongando muito relativamente à sua conceção sobre o tema (Ed. JI, Entrevista, 2015). No entanto, analisando também o Projeto Curricular da Sala Azul, é possível verificar que este faz algumas referências ao processo de transição e de adaptação, quando refere por exemplo, *“a entrada do grupo de crianças mais novas (algumas ainda a fazer 3 anos) e a sua integração ao novo espaço, fez com que o período de adaptação do grupo fosse mais difícil e se prolongasse no tempo”*. (Ed. JI, Projeto Curricular, 2003/2014, p.15).

Dadas as respostas das educadoras, e tendo em conta aquilo que foi observado em contexto de estágio e analisado nos seus projetos pedagógico/curricular, compreende-se que, existe um conhecimento aprofundado de ambas as educadoras relativamente a este tema, embora a educadora de Creche tenha demonstrando, na sua resposta, uma maior valorização e preocupação com este processo, referindo que uma transição de contextos implica também uma transição *“em termos de pessoas, de tempos, de horários”* (Ed. Cr., Entrevista, 2015), mas que, no entanto, existem formas de facilitar este processo, encarando-o como um processo que necessita de algum cuidado e preparação.

Para a educadora de Creche, estes dois termos, transição e adaptação, não podem ser dissociados um do outro, *“porque quando se faz uma transição de um lado para outro, por exemplo, de casa para uma Creche, ao mesmo tempo estamos também a fazer uma adaptação a esse espaço, a essas pessoas e a esses meninos, etc.”* (Ed. Cr., Entrevista, 2015).

Sobre a adaptação da criança à Creche, ou a qualquer outro contexto educativo, Portugal (1998, p.17) diz-nos que *“quando falamos de adaptação à Creche falamos do modo como a criança entra e experiencia o contexto Creche, a partir da sua história racional processada e integrada e do modo como a sua organização é integrada e transformada nas novas relações”*.

No que diz respeito à forma como decorre este processo nas duas instituições, a educadora da Creche é bastante positiva, afirmando que *“costumam correr relativamente bem”* (Ed. Cr., Entrevista, 205). No entanto, acredita que a maturidade do bebé influencia a forma como este encara o processo: *“quando são um bocadinho mais crescidos, com 7, 8, 9 meses já começa a ser um bocadinho mais difícil”*, e não nega que, apesar de serem raras, existem transições e adaptações que são muito difíceis e causam longos períodos de choro (idem).

De acordo com Gonçalves (2002, p.127), *“o que se passa é que a criança começa a ter consciência do seu afastamento da mãe e aparece um sentimento novo que é o medo de perder a mãe, de perder a proteção e a segurança que a proximidade da mãe lhe trazem”*. Por esta razão, torna-se fundamental uma comunicação estreita entre a família e a educadora, de modo a que as diferenças existentes entre o mundo natural da criança e o da Creche se reduzam ao máximo.

Para a educadora de Jardim-de-Infância, as transições (para o 1º ciclo) não correm da forma como se esperaria, uma vez que, segundo ela, *“vivemos numa realidade um bocadinho diferente, porque não conseguimos acompanhar os meninos para as escolas onde vão. Ou seja, o processo de transição não existe”* (Ed. JI, Entrevista, 2015). Na opinião desta educadora, o facto de estas crianças serem integradas em diferentes escolas, não lhe permite, enquanto profissional de Educação, realizar uma transição adequada onde haja uma comunicação recíproca com outro nível de ensino, e admite que se houvesse vontade encontrava-se estratégias facilitadoras: *“porque se nós quiséssemos, e acho que não há uma vontade também muito grande da nossa parte, nós conseguiríamos arranjar estratégias”* (Ed. JI, Entrevista, 2015).

No entanto, quando questionada acerca das transições da Creche para o Jardim-de-Infância, a educadora do Jardim-de-Infância revela-se mais otimista afirmando que esta transição é mais fácil, uma vez que estão mais próximos e a comunicação entre os dois contextos é mais frequente, *“nós almoçamos ao lado deles, começamos a falar “tu vais para esta sala, tu vais para ali, tu vens para aqui, tu vais ser meu... e as educadoras vêm muitas vezes visitar aqui a sala, trazem livros, a gente vai lá à sala....Já existe um conhecimento prévio”* (Ed. JI, Entrevista, 205).

No que diz respeito às estratégias que poderão facilitar o processo de transição, a educadora da Creche refere que devemos pensar em transição *“numa perspetiva ecológica”*, pensando nas crianças e nas famílias, uma vez que ambas precisam de apoio (Ed. Cr., Entrevista, 2015). No que diz respeito às famílias, a educadora vai dando *“algumas indicações aos pais que [podem] ajudar e facilitar esta transição”*. Segundo ela, *“nesta perspetiva da família deve-se agir, “atuar” sobre a família no sentido de acalmar”* (idem).

Relativamente à criança, acredita que também se deve pedir *“aos pais que ajudem na transição, quando a mãe vier, neste caso, a mãe estar, permanecer, fazer desenhos com a criança, ajudar a brincar, a conhecer os meninos, assim também é uma forma de que a adaptação seja facilitada e que os próprios adultos da sala também possam conhecer um bocadinho melhor a criança”* (idem).

Nesta linha de pensamento, Portugal (1998, p.127) defende que *“trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança, dada a relação de maior intimidade e envolvimento com as crianças, conhecimento da individualidade e história da criança, por parte dos pais”*.

No caso das transições entre uma sala e outra, como tive oportunidade de assistir durante o estágio realizado na Instituição A, e analisado no ponto anterior, a educadora da Creche considera que *“estas possibilidades de ir e de vir, facilita bastante o conhecimento do espaço, dos outros meninos, o conhecimento e o contacto com outras atividades”*, no entanto, acredita que estas transições devem ser preparadas com antecedência e feitas de forma muito gradual, *“em termos de transição e de adaptação é muito importante respeitar os ritmos, perceber quem são as crianças e as suas características individuais e agir de acordo com isso”* (Ed. Cr., Entrevista, 2015).

Apesar de ser educadora de uma sala com bebés dos 3 aos 2 meses, a educadora de Creche é também Coordenadora do Jardim-de-Infância, na Instituição A, e por isso considera que as transições devem ser pensadas e planeadas, evitando momentos de ruturas bruscas. Assim, *“quando estamos no final dos dois anos (...) já se começa a fazer a transição para o pré-escolar, e como? Os meninos têm mais contato uns com os outros, ou seja, as crianças da sala dos 2 anos já vão brincar para o parque do jardim-de-*

*infância, vão visitar mais os outros meninos. Hoje, por exemplo, pela primeira vez, a sala de Creche dos dois anos foi almoçar ao refeitório, portanto faz-se assim algumas atividades que façam essa aproximação”* (idem).

Para a educadora de Jardim-de-Infância, apesar das atividades que realiza com o grupo para favorecer o conhecimento da escola primária, acredita que a comunicação entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo é essencial para a realização de uma boa transição: *“deveria estar instituído a nível de orientações uma forma de obrigatoriedade de as escolas se abrirem ao pré, de criar dias comuns, dias em que os meninos pudessem ir assistir a uma aula, passar lá uma manhã e o contrário, os professores da escola virem à pré perceberem o que é que nós estamos a fazer, o que é que nós fazemos aqui”* (Ed. II, Entrevista, 2014). No entanto, reconhece que esta comunicação depende da vontade e de um trabalho conjunto de ambos os profissionais, que não acontece pela falta de interesse mútuo, *“a verdade é que nem as professoras tem vontade de nos conhecer, nem nós temos muita vontade de conhecer o outro ciclo a seguir”* (idem).

Vasconcelos (2002a:5), referindo-se aos Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo, acredita que *“a continuidade começa por nos conhecermos uns aos outros, sabermos o que uns e outros fazem, quais são as nossas respetivas preocupações”*. Seria por isso importante que houvesse, de facto, mais comunicação, mais partilha de informação e mais conhecimento do trabalho realizado entre os dois níveis educativos, uma vez que, como refere Marchão (2002, p.37), *“profissionais que partilham, que colaboram, que encaram a aprendizagem numa perspetiva ecológica (...) podem contribuir para processos positivos de transição da criança do Pré-Escolar para o 1º Ciclo”*.

A educadora de Jardim-de-Infância refere ainda que no final de cada ano, tem o cuidado de fazer uma avaliação individual de cada criança que é entregue aos pais, com o intuito de ser entregue também aos professores do 1º ciclo, no entanto, a ideia que lhe tem sido transmitida é de que *“a criança quando entra na escola primária é uma tabua rasa, ninguém se preocupa se a criança já andou na pré, que avaliação é que a*

*criança tem da pré, inclusive nós entregamos a avaliação aos pais e os pais dizem que muitas vezes as professoras nem as querem ler, não querem saber...”* (Ed. JI, Entrevista, 2015).

Sobre este assunto, Dewey (citado por Marchão 2002,p.34) defende que existem 3 atitudes que são fundamentais para um bom desempenho dos profissionais: “a atitude critica, a disponibilidade e a responsabilidade. Sem estas, entre outras, nunca a intervenção do Jardim-de-Infância e da escola favorecerão processos continuados e articulados. Nunca os educadores podem ter em conta o que se lhes segue, nem os professores poderão conhecer e agir o que os procedeu”.

Durante o meu estágio na valência de Jardim-de-Infância, a educadora referiu várias vezes o facto de existirem no grupo algumas crianças condicionais que, na sua opinião, não deveriam transitar para o 1º ciclo. Quando questionada sobre esse assunto, a educadora revela que, na sua opinião, *“nenhuma criança condicional deveria entrar na escola. As crianças deveriam entrar na escola com 6 anos até 5 de Setembro, os outros iriam no ano seguinte.* E justifica: *“porque eles têm capacidades cognitivas, e cada vez mais se vê que eles sabem muito mais coisas do que aquilo que sabiam mas depois emocionalmente são muito imaturos, com falta de confiança, com pouca autoestima”* (Ed. JI, Entrevista, 2015). De facto, mesmo durante as nossas conversas informais sobre este assunto, a educadora sempre defendeu que esta seria a opção mais benéfica para estas crianças, sugerindo ainda, que para a maioria, proporcionar mais um ano de brincadeira, mas também de aprendizagens no Pré-Escolar, seria mais vantajoso para elas, uma vez que as tornaria mais confiantes, mais autónomas e mais maduras, fatores que naturalmente favorecem o processo de transição para outro contexto educativo.

No que se refere ao papel da família, para a educadora da Creche, os pais e a família têm um papel fundamental no que diz respeito à transição e à adaptação a outro contexto, *“este trabalho que se faz de preparar a transição tem obrigatoriamente de se fazer com as famílias e tem de ser explicado às famílias. É um trabalho que se faz a par, entre crianças, bebé, e as famílias”* (Ed. Cr., Entrevista, 2015).



Para fundamentar esta relação entre a Creche e a família, pode ler-se também no PPS da Sala Berçário que “entre os pais e os profissionais de educação é essencial que haja apoio mútuo e uma boa comunicação. Os pais e Educadores que frequentemente trocam informações sobre as rotinas da criança, os comportamentos específicos e os comportamentos diários, contribuem para este sentimento de apoio” (Ed. Cr., Projeto Pedagógico, 2013/2014, p.14).

Na instituição A existe ainda o caderno “vai e vem”, já referido anteriormente, que facilita as trocas de informação entre a instituição e a família. No caso específico das transições, este instrumento torna-se fundamental na partilha de situações e observações essenciais à adaptação da criança a este novo contexto. De acordo com Post e Hohmann (2011, p.329), “em conjunto, pais e Educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as acções, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança. (...) Ambos, pais e Educadores, ganham mais segurança nos seus esforços mútuos no sentido de facilitarem a transição entre a casa e o infantário (...)”.

Também a educadora de Jardim-de-Infância considera o papel dos pais muito importante neste processo. Para ela, “ (...) *uma transição não se consegue fazer se tu não conquistares os pais, se os pais não tiverem confiantes. Primeiro de tudo, nós temos de falar muito com os pais, nós temos de dar segurança aos pais, explicar muito bem qual é o nosso papel, o que é que nós fazemos e o que é que as crianças vão aprender, o que é que vai acontecer (...) porque só assim é que se consegue fazer uma boa transição*” (Ed. JI, Entrevista, 2015).

Esta ideia também se encontra explícita no Projeto Curricular de Sala, quando a educadora refere que cabe aos educadores “dar atenção ao que os pais e mães dizem acerca dos seus filhos encarando isto como dicas para um melhor envolvimento e compreensão das crianças (...) Também é muito importante que o Educador dê a conhecer aos pais o trabalho desenvolvido na sala” (Ed. JI, Projeto Curricular, 2013/2014, p.66).

As OCEPE (1997, p.92) fazem também referência ao importantíssimo papel que os pais desempenham no processo de transição, considerando que “os pais, como parceiros do processo educativo, têm também um papel fundamental nas atitudes da criança face à escola e no acompanhamento da transição”.

Tendo em conta que o processo de desenvolvimento, sem ser linear, se desenrola de forma contínua e global, parece-me, de facto, indispensável uma ação educativa coerente que assegure a continuidade de modo a assegurar a qualidade das aprendizagens.

# Considerações Finais

Ao terminar este Relatório do Projeto de Investigação, torna-se fundamental realizar um capítulo dedicado às considerações finais, que pretende dar a conhecer uma reflexão final relativamente ao percurso percorrido no âmbito deste projeto, com especial ênfase para as dificuldades encontradas e nas modalidades desenvolvidas para as superar.

Esta investigação teve origem numa questão de investigação: ***“Como otimizar a transição e adaptação à Creche, Jardim-de-Infância e 1º ciclo?”***, sendo a sua intenção compreender a relação existente entre as conceções das educadoras sobre este processo e as suas práticas pedagógicas. Dito de outra forma, procurei compreender de que modo as conceções pedagógicas das educadoras exercem influência na sua intervenção junto das crianças, no âmbito da otimização do processo de transição/adaptação.

No que diz respeito à metodologia, a opção tomada por um estudo no âmbito do paradigma interpretativo foi considerada a mais pertinente e adequada por interpretar e compreender a realidade tal como ela é, experienciada pelos sujeitos a partir do que pensam e da forma como agem. De acordo com Bell (2004), citado por Bento (2012, p.2), os investigadores qualitativos “estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística”. No entanto, nunca foi da minha intenção tirar qualquer género de conclusões ou assentir generalizações sobre as situações experienciadas, mas sim, refletir sobre as observações feitas em contexto de estágio, elucidando dessa forma, a compreensão do fenómeno em estudo e contribuindo para a formação de sentido que viabilizasse a sua interpretação.

Relativamente aos dispositivos e procedimentos de recolha de informação escolhidos, julgo terem sido os mais adequados, uma vez que me permitiram obter informações mais detalhadas e aprofundadas, principalmente no que diz respeito à compreensão e interpretação das conceções pedagógicas das educadoras, tornando este estudo, na minha opinião, mais rico.

Considero também que a observação participante constituiu uma valiosa “ferramenta” no que se refere ao conhecimento do contexto educativo, dos seus participantes e das ações tomadas por estes. Aliado à observação participante, esteve sempre presente um processo de interpretação que requereu tempo, esforço e muita dedicação, numa tentativa de, como já referi, dar sentido aquilo que era observado.

No que respeita aos inquéritos por entrevista, mais especificamente, e à análise dos Projetos Educativo/Curricular de Sala, estes permitiram não só dar a conhecer as concepções da educadoras cooperantes, mas também analisar e interpretar os seus discursos, sustentando também assim as perspetivas teóricas abordadas no - *Quadro Teórico de Referência*. Através desta análise, foi possível clarificar significados e sentidos das práticas observadas, tornando possível estabelecer relações de congruência ou de alguma incoerência entre aquilo que foi dito e o que foi observado. Este foi sem dúvida um processo que exigiu de mim um maior discernimento e parcimónia, uma vez que ao ouvir o discurso de cada uma das educadoras cooperantes fui também eu confrontada com as minhas próprias concepções, que podem ou não estar em sintonia com as das participantes do estudo.

Após este estudo aprofundado, posso afirmar que este trabalho contribuiu, sem dúvida alguma, para a construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora de Infância, desenvolvendo e aprofundando ideias e concepções já construídas durante o percurso académico.

Foi no contexto de Creche que iniciei e desenvolvi o interesse por este tema, ao ser confrontada com inúmeras situações de transição. No entanto, foi a dificuldade de adaptação demonstrada por uma das crianças, que despertou em mim uma maior vontade de eleger esta temática como objeto de estudo para este relatório de investigação (cf. Anexo 6: Nota de Campo 1). Ao deparar-me com este momento de transição tão angustiante para a criança, no início do processo, e ao mesmo tempo tão desafiante para os profissionais de educação envolvidos, surgiu a questão de investigação, já mencionada neste capítulo, de como otimizar a transição e a adaptação a outros contextos educativos.

Tenho consciência que, ao longo da minha vida profissional, como futura educadora de infância, irei deparar-me com inúmeras situações de transição/adaptação, tal como acontece com as educadoras participantes neste estudo e por isso, foi do meu interesse desenvolver e aprofundar o conhecimento por este processo, para que possa estar preparada, no futuro, para intervir conscientemente.

Percebi ainda neste contexto, que a relação que se estabelece com as famílias é fundamental para o conhecimento mais aprofundado das crianças e da forma de agir perante cada uma delas. No entanto, esta poderá ter sido uma das minhas maiores dificuldades nesta valência, uma vez que tratando-se de bebés tão pequeninos, os pais demonstravam ainda algum receio em partilhar comigo certas informações diárias, procurando sempre a presença da educadora ou de uma das auxiliares da sala. De modo a tentar superar esta dificuldade, procurei recorrer a referenciais teóricos acerca da Creche e, manter o diálogo constante com os pais, ao cumprimentá-los diariamente, mostrando-me interessada pelas informações que partilhavam com os outros adultos da sala, e evidenciando sempre a relação carinhosa que tinha com os seus bebés e eles comigo. Neste sentido, estou convicta de que esta capacidade de iniciativa facilitou a progressiva aceitação por parte dos pais, que fui conquistando. (cf. Anexo 6: Nota de Campo 2). O diálogo e a confiança entre o educador e a família é um aspeto fulcral e essencial na relação entre estes dois mundos, devendo estar em sintonia e em constante conhecimento do que se passa em qualquer um dos lados, ao longo de todo o processo educativo. É necessário que exista uma boa comunicação entre ambos e se possa partilhar os progressos e as carências que vão acontecendo na evolução educativa da criança com o intuito de a educar da melhor forma possível e, acima de tudo, na mesma direção. É evidente que esse é um dos aspetos mais problemáticos e difíceis presentes na Creche e um dos pontos onde mais se solicita um trabalho de reflexão e pesquisa.

Relativamente ao contexto de Jardim-de-Infância, este representou para mim uma fonte de ansiedade e insegurança, devido às características inerentes à minha personalidade e às características do grupo, que em muito se diferenciavam do primeiro estágio. Neste contexto, a minha maior dificuldade revelou-se exatamente no

estabelecimento da relação pedagógica com as crianças. Para ultrapassar estas inseguranças, numa fase inicial, tentei estabelecer uma relação pedagógica harmoniosa com as crianças, onde predominasse o afeto, a compreensão, a confiança e o conhecimento individualizado de cada uma. No entanto, era na gestão do grande grupo que esta minha dificuldade mais se intensificava, não conseguindo cativá-los com a minha intervenção (cf. Anexo 6- Nota de Campo 3). De modo a melhorar esta situação, pude contar com o apoio da educadora cooperante, e observando a sua prática, percebi que existem estratégias que funcionam, e muito bem, nestas situações, como as canções, as histórias e a conversa e o debate em grupo sobre as atitudes menos corretas que vemos. Para ultrapassar a minha dificuldade em certas situações de indisciplina, vivenciadas neste estágio, optei também por construir com o grupo as regras da sala, uma vez que “a epistemologia participativa garante aprendizagens participativas, a sua permanência e transferibilidade são maiores” (Formosinho, 2011, p.25). (cf. Anexo 6 – Nota de Campo 4). Por outro lado, a educadora deu-me oportunidade de ficar sozinha com o grande grupo, em diversas situações, para que eu pudesse desenvolver os procedimentos adequados a este tipo de momento.

Não posso deixar de valorizar, o importantíssimo papel que os estágios, na valência de Creche e de Jardim-de-Infância, representaram para o meu percurso académico, uma vez que, para além de todas as aprendizagens realizadas, permitiram-me superar diversos medos e obstáculos, alguns já aqui mencionados, com que me fui deparando, ganhando assim mais motivação e determinação para seguir em frente e alcançar este sonho profissional que é ser Educadora de Infância.

Relativamente às intervenções desenvolvidas no âmbito do Projeto de Investigação, posso referir que, enquanto estagiária, torna-se difícil intervir com o intuito de amenizar ou melhorar qualquer tipo de situação, que a meu entender, necessite de estratégias para tal, uma vez que, para além de podermos ser mal interpretadas, nem sempre as educadoras têm consciência e aceitam bem o facto de alguém tentar melhorar o seu trabalho. No estágio em Creche, a sensação que tive foi de que nada precisaria de ser melhorado. Apesar de ter escolhido este tema devido a uma situação dilemática que aconteceu na valência de Creche, todas as estratégias e

procedimentos utilizados pela educadora de Creche me pareceram bastante adequados. Já no Jardim-de-Infância, apesar de sentir que muito poderia ser alterado e melhorado, no que diz respeito a esta temática, e de perceber que a educadora tinha consciência do que era preciso melhorar e do que era preciso fazer para facilitar a transição das crianças, não senti, no entanto, muito à-vontade para intervir, uma vez que a própria educadora considera que “se nós quiséssemos, e acho que não há uma vontade também muito grande da nossa parte, nós conseguiríamos arranjar estratégias” (Ed. JI, Entrevista, 2015).

Efetivamente, foi no contexto de Jardim-de-Infância que mais dificuldades encontrei no que diz respeito à intervenção. Em primeiro lugar, tendo em conta que o estágio se iniciou a meados do mês de Março, foi-me impossível observar a transição efetuada entre a Creche e o Jardim-de-Infância, uma vez que nesta altura, as crianças oriundas da Creche já estavam completamente adaptadas a este novo contexto. No que se refere à transição dos mais crescidos para o 1º ciclo, foi-me difícil fazer observações ou registos relacionados com este tema, porque como a própria educadora de Jardim-de-Infância refere na sua entrevista, *“uma das maiores falhas dentro do pré-escolar é exatamente a transição que não é efetuada para a escola”*. (Ed. JI, Entrevista, 2015). Esta situação poderia, de facto, ser vista como uma situação a melhorar, onde eu pudesse ter uma intervenção mais ativa, ao contrário do que aconteceu no contexto de Creche. No entanto, nem tudo correu da forma que desejaria. Na minha opinião, e de acordo com o que me foi possível observar durante o estágio na Instituição B, e interpretar no discurso da educadora de Jardim-de-Infância durante a entrevista, a transição não é preparada na sua plenitude devido à falta de comunicação entre o Pré-escolar e o 1º Ciclo. De acordo com a educadora do Jardim-de-Infância, *“nem as professoras tem vontade de nos conhecer, nem nós temos muita vontade de conhecer o outro ciclo a seguir”* (Ed. JI, Entrevista, 2015).

Numa tentativa de implementar melhorias através da minha intervenção pedagógica, solicitei a ajuda da educadora cooperante para entrar em contacto com uma escola do 1º CEB, e consequentemente com professores que pudessem se mostrar disponíveis para, em conjunto, criarmos algumas estratégias de aproximação entre os dois ciclos, e desta forma, proporcionar às crianças da Instituição B, em fase de transição



para o 1º Ciclo, o conhecimento de algumas particularidades do seu futuro contexto. No entanto, para além de a educadora de Jardim-de-Infância não se mostrar muito interessada, também o Agrupamento de Escolas X que tentei contactar, por telefone e endereço eletrónico, nunca se mostrou disponível.

Face a todas estas dificuldades, e não negando o sentimento de impotência que senti na altura, optei por focar a minha investigação nas observações que fui fazendo relativamente à prática pedagógica da educadora, evidenciando aspetos que, não sendo explícitos, também preparam a transição para o ensino obrigatório, como se pode constatar no capítulo III deste trabalho - *Apresentação e Interpretação da Intervenção*. Sobre este assunto, Nabuco (2002, p.56) considera que “o que é deveras fundamental é que no Pré-Escolar se antecipem as experiências de aprendizagem do ensino básico e que os professores deste nível de ensino reforcem as aprendizagens anteriores”. Paralelamente a isto, tentei, sempre que possível, nos momentos de trabalho com os mais velhos, consciencializa-los deste processo, conversando sobre a escola e refletindo em conjunto sobre o que poderia ser este novo contexto.

Considero também importante referir um aspeto que representou um constrangimento no desenvolvimento do meu projeto de investigação, que foi identificar as expectativas e preocupações dos pais face ao processo de transição. Este era um dos objetivos delineados por mim, no início deste trabalho, pensado inicialmente ser alcançado através de inquéritos por questionários aos pais das crianças, participantes deste estudo, que se encontravam em fase de transição. No entanto, não consegui alcançar este objetivo em ambas as instituições. No caso da valência de Creche, deveria ter pensado e realizado os inquéritos ainda em contexto de estágio, de forma a perceber, em situação real, os sentimentos, as preocupações e as expectativas dos pais face a transição dos seus filhos. No entanto, devido às exigências dos trabalhos académicos e da minha vida pessoal, adiei este momento até ao ponto em que já não fazia sentido inquirir estes pais. Recordo que realizei a entrevista à educadora da Creche no ano de 2005, tendo o estágio terminado em Dezembro de 2013. Na valência de Jardim-de-Infância, os motivos foram outros, uma vez que as crianças em fase de transição iam de facto, mudar de instituição, optei por realizar o questionário aos pais e entregá-lo na última reunião de pais da Sala Azul. No entanto, face a todas estas mudanças e

preocupações que com os pais se deparavam nesta altura, nenhum dos questionários foi devolvido, até hoje, à educadora do Jardim-de-Infância, e por isso, não foi possível analisá-los.

Quero sublinhar, no entanto que, através deste estudo, se torna possível inferir que é crucial que pais, educadores, professores do 1º CEB, e todos aqueles que direta ou indiretamente estão envolvidos neste processo, construam pontes e implementem um trabalho de equipa, delineando um conjunto de estratégias e mecanismos com vista a uma transição harmoniosa e ininterrupta. Pretende-se essencialmente uma transição que promova um desenvolvimento integral e global da criança, assente na continuidade educativa. Serra (2004, p.11) considera que “quando a transição ecológica (...) ocorre na “companhia” de várias pessoas que se preocupam com essa transição e quando as exigências dos diferentes contextos são compatíveis (...) quando o clima criado é de conhecimento e confiança mútuos, construindo-se consenso de objetivos entre contextos, as potencialidades desenvolvimentais do microsistema são incrementadas”. Estes devem partilhar, colaborar e encarar a aprendizagem das crianças numa perspetiva ecológica, em que as experiências anteriores permitem significados e necessariamente experiências futuras mais consistentes e concretas (Marchão, 2002, p.37).

Considero ainda que a realização da presente investigação constituiu, para mim, enquanto futura educadora de Infância, um fator relevante na construção da minha identidade profissional e na minha conceção acerca do processo de transição, despoletando em mim a esperança e a vontade de, num futuro próximo, ao ser confrontada com situações de transição, possa encontrar estratégias que me permitam oferecer vivências e aprendizagens num ambiente novo que deve ser acolhedor e securizante, onde a criança se sinta segura e confiante, capaz de permitir que o processo de adaptação decorra sem pressas, de uma forma suave e com sucesso.

Com este estudo, evidenciam-se também as perspetivas das educadoras participantes, no que diz respeito ao objeto de estudo, sublinhando a importância de uma transição positiva para o global sucesso educativo da criança. No entanto, apesar de partilharem da mesma opinião, relativamente ao valor pedagógico do processo de

transição, enquanto parte integrante do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, as suas práticas pedagógicas divergem em diversos aspetos. A educadora de Jardim-de-Infância aponta como um dos maiores constrangimentos, na sua intervenção pedagógica relativamente à preparação da transição para o 1º CEB, a questão dos estabelecimentos de ensino se situarem em espaços físicos distintos e a falta de interesse de ambas as partes. Segundo Bravo (2010, p.23), “o êxito da articulação depende da abordagem e da crença dos diversos intervenientes e os seus resultados positivos são conquistados, quando formos capazes de, como docentes, termos uma postura de partilha e de espírito colaborativo”. Para a educadora da Creche, a articulação e a comunicação com outros profissionais envolvidos no processo de transição da criança são facilitados pelo facto de, na Instituição A, existirem espaços partilhados, não só entre os docentes de diferentes níveis, ou neste caso específico, entre as educadoras do Pré-Escolar, como também, as crianças das diferentes salas.

No entanto, através da interpretação dos seus discursos e das observações registadas em contexto de estágio, é possível concluir que, apesar dos constrangimentos com que a educadora de Jardim-de-Infância se depara, não existe vontade ou interesse em superá-los. Já no caso da educadora de Infância, apesar de estar inserida numa instituição que, como já disse, facilita a comunicação entre os diversos contextos e agentes envolvidos, continua a existir, da parte destes profissionais, uma preocupação e interesse muito grande em preparar a transição, realizando para isso, reuniões coletivas sobre este mesmo assunto, como é possível constatar no Capítulo III deste trabalho- *Apresentação e Interpretação da Intervenção*. Na perspetiva de Serra (2004, p.75), é crucial que educadores e professores implementem um trabalho em equipa, promovam atividades em conjunto, reflitam sobre mecanismos e estratégias, predispondo-se a um diálogo natural, confiante e estável, com vista a uma transição conciliada e equilibrada.

Ainda sobre a participação e a colaboração entre os diversos agentes envolvidos no processo de transição, ambas as educadoras consideram que a família tem um papel primordial neste processo. De facto, é essencial que exista uma boa articulação e comunicação com a família, no sentido de minimizar as dificuldades e as angustias sentidas pelas crianças e pelas próprias famílias durante o processo de transição e

adaptação a outro contexto. Ambas as educadoras cooperantes valorizam a família enquanto primeira estrutura de apoio para a criança e para o adulto. As sugestões dos pais constituem efetivamente um elemento de extrema importância de reflexão sobre a própria atuação dos profissionais de educação. Gabriela Portugal (1998, p.259) considera que “processos satisfatórios de educação da criança exigem condições específicas: trocas de informação e comunicação nos dois sentidos, apoio ou confiança mútua entre os principais contextos de vida das crianças e das famílias”. Ao mesmo tempo, “as famílias devem ser ajudadas a reconhecer que constituem a fonte primária de amor e apoio e que são também responsáveis pela criação das forças interiores de que a criança necessita para se tornar resiliente face ao stress” que a transição implica (Gomes-Pedro, 2002, p.43). Também de acordo com Leandro (2002, p.112), “para que as diversas «transições» possam ser vividas de forma compatível com as exigências do desenvolvimento da criança, (...) é fulcral a capacidade afetiva e educacional de quem exerce as funções de mãe e de pai”.

Por fim, analisando a questão de investigação deste estudo: ***“Como otimizar o processo de transição na Creche e no Jardim-de-Infância para o 1ºCiclo?”*** e tendo em conta tudo o que já foi dito até este ponto do trabalho, torna-se possível apresentar uma diversidade de considerações que poderão dar resposta a esta questão, não procurando, no entanto, fazer generalizações de natureza alguma. Com a realização deste estudo, creio ter alcançado algumas respostas, que se cingem unicamente aos contextos em estudo, não só através da análise das conceções das educadoras, como também através das observações feitas nos contextos, cruzadas ainda com os pressupostos teóricos apresentados, tendo a consciência de que, no entanto, ainda muito ficou por dizer e explorar. Assim, posso começar por referir que para otimizar o processo de transição é essencial que os Educadores pensem e preparem este momento, refletindo e encontrando estratégias que facilitem a adaptação das crianças a outro espaço, a outras pessoas, a outras rotinas, etc. Simultaneamente, é primordial o trabalho em equipa, não só com outros profissionais educativos, mas também e principalmente com a família, que é sem dúvida alguma, a primeira base de apoio afetivo e emocional que a criança tem. De acordo com Gabriela Portugal (2002, p.11),

“o papel dos adultos, pais ou Educadores, não é o de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmem segurança emocional e encorajamento (...) para aprender em casa, na escola e ao longo da vida”. Falar de continuidade na transição é sobretudo realçar a necessidade de, em locais diferentes, com profissionais diferentes, serem intencionalmente continuadas as mesmas atividades pedagógicas para as mesmas crianças, esbatendo desníveis e evitando sustos para todos os intervenientes (Sim-Sim, 2010, p.118).

Desta forma, torna-se imprescindível que todos os envolvidos neste processo tenham consciência do muito que esta situação significa no desenvolvimento de qualquer criança, e se articulem para que as transições se façam de modo saudável e apoiado. Nas condições desejáveis, pretende-se que o processo de transição não represente qualquer risco evolutivo para a criança, servindo até como um estímulo ao desenvolvimento, caminhando na direção de uma autonomia progressiva por parte da mesma.

Essencialmente, pretende-se que existam “adultos disponíveis, atentos, com sentido do lúdico e da leveza da exigência, mas, ao mesmo tempo, profundamente presentes para poderem ser adultos significativos, para que possam apoiar as crianças nas necessárias transições” (Vasconcelos, 2002b, p.137).

# Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2008). *Os muros da escola: as distâncias e as transições entre ciclos de ensino* (Tese de doutoramento), Lisboa: ISCTE.
- Abrantes, P. (2009). *Perder-se e encontrar-se à entrada da escola. Transições e desigualdades na educação básica* in Sociologia, Problemas e Práticas, nº 60.
- Abreu, I., Sequeira, A.P., Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias. Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: IIE.
- Aires, L. (20). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, S. (20). *A ler bem vou mais além – estudo da relação entre as competências leitoras e pré-leitoras e obtenção de melhores resultados a Língua Portuguesa no 1º ano de escolaridade*. Porto: Universidade Fernando Pessoa – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Alves, M., Azevedo, N. (200). *Investigar em Educação. Desafios da construção do conhecimento e da formação de investigadores num campo multi- referenciado*. Lisboa: Editora UIED.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trans.) Lisboa: Edições 70.
- Bento, A. (202). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?* Revista JA, Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64.

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bravo, M. (200). *Do Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular*. Minho: Universidade do Minho.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Calado, S. dos S; Ferreira, S. C dos R. (2004/2005). *Análise de documentos: Método de recolha e análise de dados*. Recuperado a 5 de fevereiro de 205 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi/analisedocumentos.pdf>.
- Cardona, Maria João; Guimarães, Célia Maria (202). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Castro, J.P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados: Textos de apoio para Educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC.
- Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia (2002). *Transições da 1ª Infância à Adolescência*. Lisboa: Centro Dr. João dos Santos- Casa da Praia.
- Chauvel, D., Michel, V. (2006). *Brincar com as Ciências no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Chun, R., (203). *Transition of Young Children to Primary School*. Dublin Institute of Technology and University of Malta.
- Coutinho, C. P. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Braga: Educação Unisinos, Vol.2.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia,

*Educação e Cultura*, XIII, N.º2, pp. 455-479. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho

- Dunlop, A-W. (2003) *Bridging Early Educational Transitions in Learning Through Children's Agency*. European Early Childhood Education Research Journal.
- Formosinho, J. O. (2000). *O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: Relato de uma investigação*. Infância e Educação: Investigação e Práticas 2.
- Formosinho, J. O. (20). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Gomes-Pedro, J. (2002). *Transições. Transições- da 1ª infância à adolescência*. Actas do 2º Encontro do Centro Dr. João dos Santos. Lisboa: Centro Dr. João dos Santos- Casa da Praia.
- Gonçalves, M. J., (2002). *Mesa Redonda, Creches/Jardins de Infância. Transições- da 1ª infância à adolescência*. Actas do 2º Encontro do Centro Dr. João dos Santos. Lisboa: Centro Dr. João dos Santos- Casa da Praia.
- Griebel, W., Nisel, R. (2005). *Transition Competence and Resiliency in Educational Institutions*. International Journal of Transitions in Childhood, Vol..
- Hohmann, M., Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (5.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leandro, A. G. (2002). *Pais e Substitutos Parentais. Transições- da 1ª infância à adolescência*. Actas do 2º Encontro do Centro Dr. João dos Santos. Lisboa: Centro Dr. João dos Santos- Casa da Praia.



- Marchão, A. J., (2002). *Da formação de Educadores e professores de construção e gestão do currículo nas as etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo)*. Revista Aprender. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., et al. (2009). *Despertar para a Ciência - Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2007). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Monge, M. (2002). *Educação Pré-Escolar 1º Ciclo do Ensino Básico – uma perspectiva de continuidade educativa*. Revista Aprender. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Morato, P. P. (2002). *Transições. Transições- da 1ª infância à adolescência*. Actas do 2º Encontro do Centro Dr. João dos Santos. Lisboa: Centro Dr. João dos Santos- Casa da Praia.
- Nabuco, M. E. (2002). *Transição do Pré-escolar para o Ensino Básico*. Revista Aprender. Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Niza, S. (2002). *Transições. Transições- da 1ª infância à adolescência*. Actas do 2º Encontro do Centro Dr. João dos Santos. Lisboa: Centro Dr. João dos Santos- Casa da Praia.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia do Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDIE (Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional).

- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2002). *Dos primeiros anos à entrada para a escola- Transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar*. Revista Aprender. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Post, J., Hohmann, M. (20). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rigolet, Sylviana A. (2006). *Para uma aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora
- Ritta, M. J. (2002). *Sessão de Abertura. Transições- da 1ª infância à adolescência*. Actas do 2º Encontro do Centro Dr. João dos Santos. Lisboa: Centro Dr. João dos Santos- Casa da Praia.
- Rodrigues, A. N. (2002). *Comunicações Livres. Transições- da 1ª infância à adolescência*. Actas do 2º Encontro do Centro Dr. João dos Santos. Lisboa: Centro Dr. João dos Santos- Casa da Praia.
- S/A (2004) *O desenvolvimento da transição para o Ensino Superior: o princípio depois de um fim*. Revista Aprender. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Santos, A. (2007). *A abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância: concepções e práticas dos Educadores de infância*. Angra de Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Santos, M. J. (20). *Os pais têm sempre razão*. Lisboa: Esfera dos Livros.
- Serra, C. (2004). *Curriculo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

- Sim-Sim, I. (200). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºciclo da Educação Básica*. Exedra. Actas do IEIELP.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande* (Vol. 4). (C. Infância, Ed.) Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T, (2002a). *Temática: Continuidade nas primeiras etapas da Educação Básica* (Educação de Infância e 1ºCiclo). *Revista Aprender*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Vasconcelos, T. (2002b). *Comentário à Mesa Redonda. Transições- da 1ª infância à adolescência*. Actas do 2º Encontro do Centro Dr. João dos Santos. Lisboa: Centro Dr. João dos Santos- Casa da Praia.
- Vasconcelos, T. (2007). *Transição Jardim-de-infância – 1º Ciclo - Um campo de possibilidades*. Cadernos de Educação de Infância. Associação de Profissionais de Educação de Infância APEI.
- Vasconcelos, T. (202) *Transições Pré-Escolar – 1º Ciclo: questões e desafios*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa
- Vrinoti, K., Einarsdottir, J. & Broström, S. (200). *Early Years Transition Programme. Transition from pre-school to school: Emphasizing early literacy*. Cologne: Regional Government of Cologne.
- Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (200). *A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância*. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2000). *Evaluación en Educación Infantil*. Porto: Perspectivar Educação, nº 6.

- Zabalza, M. (2004). *Prácticas Educativas en la Educación Infantil - Transversalidades y Transiciones*. Investigación e Prácticas. Porto: Porto Editora.

#### **Documentos Institucionais:**

- Projeto Educativo da Instituição “A” (2013).
- Projeto Pedagógico da Sala Berçário, Instituição “A” (2013).
- Projeto Educativo da Instituição “B” (2013).
- Projeto Curricular de Sala da Sala Azul, Instituição “B” (2013).

# Anexos

## **Lista de Anexos:**

Anexo – Guião da Entrevista

Anexo 2 – Transcrição da Entrevista à Educadora de Creche

Anexo 3 – Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora de Creche

Anexo 4 – Transcrição da Entrevista à Educadora de Jardim-de-Infância

Anexo 5 – Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora de Jardim-de-Infância

Anexo 6 – Notas de Campo

# **Anexo**

## *Guião da Entrevista*

## Guião da entrevista às Educadoras Cooperantes

<b>Bloco</b>	<b>Temática</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Possíveis questões</b>
	Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantia de confidencialidade</li> <li>- Autorização para realizar entrevista áudio</li> </ul>	
<b>2</b>	Dados sobre as Educadoras Cooperantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação académica</li> <li>- Anos de Serviço</li> <li>- Percurso profissional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual a sua formação académica?</li> <li>- Como tem sido o seu percurso profissional?</li> <li>....</li> </ul>
<b>3</b>	Processo de Transição	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir mais conhecimentos sobre o processo de transição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que entende por processo de transição?</li> <li>- Durante o seu percurso profissional já acompanhou este processo? Se sim, como correu?</li> <li>...</li> </ul>
<b>4</b>	Estratégias para facilitar a transição	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber como decorre o processo de transição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na sua opinião o que poderá facilitar este processo?</li> <li>- Como costuma decorrer na sua instituição?</li> <li>...</li> </ul>



5	Família/instituição: Que articulação?	<p>- Perceber como é entendido o processo pelos pais</p> <p>- Como é que a família pode ser envolvida neste processo</p> <p>...</p> <hr/> <p>- Articulação curricular com o 1º ciclo</p> <p>...</p>	<p>- Qual o papel da família neste processo, na sua opinião?</p> <p>- Considera importante que eles participem? Se sim, como e em que momentos?</p> <p>...</p> <hr/> <p>- O projeto curricular prevê a articulação com o 1º ciclo?</p> <p>...</p>
---	--	---	---

## **Anexo 2**

*Transcrição da Entrevista à  
Educadora de Creche*

**Entrevista realizada dia 8 de Fevereiro de 2015,  
Com início às 3:00h, na sala de reuniões da Instituição A**

A seguinte entrevista tem como principal objetivo conhecer de que forma o processo de transição é encarado pela educadora da Creche. Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato. Solicito também consentimento para o uso de gravador

**Soraia:** Estamos então reunidas, eu e a educadora da Creche, e vamos dar início à entrevista da valência de Creche, do 1º berçário. Vou começar então por colocar algumas questões relativamente ao seu percurso profissional. Que habilitações académicas possui?

**Educadora Creche:** Eu sou educadora de Infância formada pelo Magistério Primário de Lisboa, terminei em 1983 e nesse momento era Bachelato. Depois fiz a licenciatura em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Mais tarde fiz o Mestrado também na área das Ciências da Educação.

**Soraia:** Quantos anos de serviço tem?

**Ed. Cr.:** 3.

**Soraia:** Na valência de Creche ou também de Jardim-de-Infância?

**Ed. Cr.:** Não, comecei por trabalhar em Jardim-de-Infância na APIA em Lisboa, durante 0 anos, e depois vim para a Instituição A em 1992, quando abriu. Vim como coordenadora selecionar equipas e assumi exclusivamente essa função durante 6 anos, não sendo responsável por nenhuma sala. Depois tive muita vontade de voltar a ter uma sala e fiquei sempre com a sala berçário, embora tenha também assegurado o lugar de uma educadora, na sala dos dois anos, que estava a terminar o curso e este ano estou com o berçário e a sala de um ano.

**Soraia-** Relativamente ao tema do meu projeto de investigação, gostaria de começar então por perguntar-lhe qual é a sua conceção sobre o processo de transição?

**Ed. Cr.:** Nós temos sempre a ideia de que as transições podem ser momentos difíceis que ocorrem na vida de uma pessoa, nomeadamente na vida de um bebé. Mas nem

sempre isso é verdade, há formas de facilitar que essas transições que ocorrem ao longo da nossa vida sejam preparadas ou semi preparadas e que não sejam roturas que fazem muita diferença na etapa anterior para a etapa seguinte. Em primeiro lugar isso é muito importante eu acho. Mas sabendo nós que vai haver uma transição de um local para outro, em termos de espaço, mas também há a transição em termos de pessoas, de tempos, de horários, etc. e são todos estes aspetos que faz com que eu, enquanto educadora, tenha necessidade de ter atenção, assim como todas as pessoas que estão ligadas a Educação e os pais também. Portanto a transição é um aspeto que é muito importante de ser refletido, de ser integrado num projeto educativo que contemple o momento de transição porque necessariamente a transição está ligada à adaptação. Porque quando se faz uma transição de um lado para outro, por exemplo, de casa para uma Creche, ao mesmo tempo estamos também a fazer uma adaptação a esse espaço, a essas pessoas e a esses meninos, etc. Portanto tudo isso está muito interligado, eu tenho dificuldade em desligar a palavra transição de adaptação. Pensemos por exemplo em pessoas crescidas, como a Soraia, acaba o seu curso e começa a trabalhar vai fazer uma transição de estudante para uma profissional de Educação e ao mesmo tempo vai fazer uma adaptação a um novo modelo de estar na vida que é ser educadora num determinado contexto.

**Soraia-** Então para si, não se pode falar de transição sem falar de adaptação?

**Ed. Cr.:** Não, tenho muita dificuldade em dissociar estas duas palavras. E depois a adaptação tem outras formas de nós olharmos, de percebermos, de nós ajudarmos a que a adaptação seja facilitada. Tal como eu disse para a transição, a adaptação nem sempre é difícil. Muitas vezes entram aqui com 4 meses, 5 meses e eles não sabem muito bem onde é que estão e não estranham absolutamente nada e fazem uma adaptação, como nós dizemos, cinco estrelas porque os cuidados básicos estão garantidos, os beijinhos, os colos, são esses aspetos todos que são tão importantes, e com esta idade não sentem nem a transição nem a adaptação da mesma forma que outros mais crescidinhos, por exemplo com 8, 9, 0 meses, que têm uma consciência de quem é o pai, de quem é a mãe, da ausência, da presença.

**Soraia-** Na sua opinião o que poderá facilitar este processo? Que tipo de estratégias?

**Ed. Cr.:** Quando eu falo em crianças também estou a falar necessariamente, numa perspetiva ecológica, da família, assim como as equipas que também fazem transições e adaptações. Mas agora relativamente às estratégias, o que é que nós podemos fazer na minha perspetiva? Em relação à família, antes das crianças se integrarem, eu estou a falar pensando em bebés de berçário, mas como coordenadora posso agora também pensar no Jardim-de-Infância. Acabei de fazer agora uma entrevista a uma mãe de um menino de 2 anos e meio. E então eu já dei algumas indicações aos pais que poderiam ajudar e facilitar esta transição. O menino vem de uma Creche no Alentejo, vem morar para perto do colégio e por isso dei algumas indicações. Quais são elas? A mãe permanecer mais tempo, mas não demasiado tempo que é para perceber e ir interagindo com os profissionais de educação e os amiguinhos. Ir falando em casa sobre esta transição, que vai ter outros amiguinhos, que a educadora que se chamava Joana, por exemplo, agora vai ser a Inês e a Filipa que são as amigas novas nesta escola, etc. Também tranquilizar um bocadinho os pais nesse sentido, e expliquei aos pais que vai haver aspetos diferentes em termos de transição, tentei perceber alguns aspetos da outra Creche, como é que funcionava para dizer que “aqui é mais ou menos igual”, até porque normalmente, em termos de estrutura é relativamente tudo idêntico, os tempos, as horas do almoço, das higiènes, etc. e dizer que depois pode haver pequeninas diferenças como por exemplo um caderno vai e vem, que não existia na outra Creche, e expliquei como funcionava. Portanto, nesta perspetiva da família deve-se agir, “atuar” sobre a família no sentido de acalmar. No sentido da criança também pedir aos pais que ajudem na transição, quando a mãe vier, neste caso, a mãe estar, permanecer, fazer desenhos com a criança, ajudar a brincar, a conhecer os meninos, assim também é uma forma de que a adaptação seja facilitada e que os próprios adultos da sala também possam conhecer um bocadinho melhor a criança. Mas quer as transições quer as adaptações devem ser planeadas, devem ser refletidas e preparadas para facilitar este processo, mesmo depois, posteriormente em outros níveis de ensino.

**Soraia-** Mas por exemplo, estamos a falar numa criança de 2 anos e meio, com quem já conseguimos conversar e explicar que vai mudar de colégio, que vai sofrer algumas alterações... Mas se falarmos, num bebé, numa sala de berçário onde eu estive a estagiar, por exemplo? Quais são os outros cuidados que se devem ter?

**Ed. Cr.:** Penso que a Soraia tenha assistido a alguma integração, e com os bebés, os pais também podem permanecer na sala se sentirem essa necessidade, mas é muito engraçado porque os pais não têm tido necessidade de ficar, aliás, até dizem que é melhor saírem porque se ficarem é pior, porque o bebé agarra-se a eles. Relativamente a alguns dos bebés que a Soraia teve oportunidade de conhecer e de assistir às suas transições, eles começaram por estar um tempo na sala berçário e depois começaram a transitar para a sala de um ano. Como temos aqui este sistema de passagem entre uma sala e outra, facilita imenso. Estas possibilidades de ir e de vir, facilita bastante o conhecimento do espaço, dos outros meninos, o conhecimento e o contacto com outras atividades, sem ser de repente, ou seja, estas transições não se fazem de hoje para amanhã. Portanto, os meninos que este ano transitaram para a outra sala em janeiro, começaram a fazê-lo em novembro, devagarinho... iam lá brincar um bocadinho, depois vinham para o berçário comer e dormir. Depois começaram a ir brincar e almoçar, e vinham dormir ao berçário. E depois rapidamente, começámos a perceber que eles já estavam preparados e já não queriam voltar para o berçário, queriam brincar com os meninos mais crescidos, perceberam que as dinâmicas eram diferentes. Agora, cada grupo é um grupo, cada criança é uma criança. Portanto, em termos de transição e de adaptação é muito importante respeitar os ritmos, perceber quem são as crianças e as suas características individuais e agir de acordo com isso. O mesmo acontece com os pais... há pais que querem permanecer e ficam seguros se ficarem, por exemplo meia hora, uma hora, duas horas na sala, todos os dias no início da transição, e há outros que não, dizem “eu prefiro não ficar, até porque me custa mais e sei que ele se agarra a mim” e nós vamos respeitando a decisão de cada um.

**Soraia-** Já que estamos a falar dos pais, considera que são importantes neste processo? E quando digo pais, estou a falar em família, obviamente.

**Ed. Cr.:** São fundamentais (sorri). Porque este trabalho que se faz de preparar a transição tem obrigatoriamente de se fazer com as famílias e tem de ser explicado às famílias. É um trabalho que se faz a par, entre crianças, bebé, e as famílias. É fundamental nós sabermos que os pais estão tranquilos porque as crianças também ficam mais tranquilas e vice-versa.

**Soraia-** E como educadora do 1º berçário, já acompanhou muitas vezes este processo?

**Ed. Cr.:** Sim, muitas vezes e felizmente.

Soraia- E como costumam correr?

**Ed. Cr.:** Costumam correr relativamente bem. Quando os bebés são mais pequeninos, não há duvida que é relativamente mais fácil e até para os pais, no sentido de que percebem que os meninos não estão a estranhar, embora lhe doa muito o coração por serem muito pequeninos. Quando são um bocadinho mais crescidos, com 7, 8, 9 meses já começa a ser um bocadinho mais difícil. Portanto, o que eu sinto é que há pequeninas dificuldades que são naturais porque os bebés têm sentimentos, têm emoções.

Soraia- Ao longo da sua experiencia, tem tido alguma situação mais complicada, alguma transição que tenha sido mais difícil?

**Ed. Cr.:** Ao longo de 30 anos, era muito difícil que isso não acontecesse. Já tivemos situações de meninos um bocadinho mais crescidos, de 2 anos por exemplo, que praticamente todos os dias choravam. Inicialmente houve meninos que choravam quase que o mês todo seguido, e depois começaram a acalmar progressivamente e houve já também situações de meninos que todos os dias mas sempre durante um ano, dois anos, choravam na separação dos pais de manhã e passado esse momento começavam a brincar e já não choravam mais. Claro que isto é raro acontecer, mas acontece.... E era um choro muito sentido. Para os pais, em termos de transição de casa para a Creche não foi fácil, mesmo para nós, custava-nos muito porque pensávamos “o que é que estes bebés estão a pensar? O que é que eles sentem quando aqui chegam?”, porque eles diziam muito “quero o pai, quero a mãe” e choravam, e durante um ano inteiro foi assim, durante o acolhimento. E houve um menino que foi até mais do que um ano.

**Soraia-** Considera então, neste caso, que a adaptação foi bem feita? Que o menino conseguiu fazer a adaptação ou nunca chegou a adaptar-se efetivamente?

**Ed. Cr.:** Eu julgo que, naquela situação, a criança sofria imenso com a sua separação com os pais. Inclusivamente nós falámos com a psicóloga do Colégio para saber se isto era normal e como é que ela poderia ajudar, para os pais não irem tão tristes e o menino não ficar aqueles vinte minutos tão triste, e ela tentou observar e tentou ajudar também nesse sentido e disse que não havia assim nada que justificasse aquela situação. Chegámos inclusivamente a perguntar aos pais se ele ficava com outras pessoas e não,

ele nunca tinha ficado um único dia por exemplo, com os avós, fora de casa ou com outras pessoas da família. Portanto os pais eram sem dúvida aquela referência fundamental na vida do menino. E foi talvez das maiores dificuldades de adaptação que assistimos, mas de fato, o mês de Setembro, em termos de transição, seja de casa para a Creche, ou da Creche para o Jardim-de-Infância ou até mesmo do Jardim-de-Infância para o primeiro ciclo, é sempre o mais complicado.

**Soraia-** E já agora se me permite perguntar-lhe, uma vez que é também Coordenadora do Jardim-de-Infância, como é que costumam correr as transições da Creche para esta valência?

**Ed. Cr.:** Fez muito bem em perguntar, porque de fato, também tem de estar contemplado no processo educativo, aliás de todas as Creches, esse momento. Porque quando os meninos passam da Creche para o Jardim-de-Infância significa que deixam de ser tutela da segurança social, para passarem a ser tutela do ministério da educação e com todos os aspetos inerentes à transição para o Jardim-de-Infância. As orientações curriculares que vão ajudar nesse sentido e portanto quando estamos no final dos dois anos, ou seja neste momento, porque nós estamos agora em fevereiro, já se começa a fazer a transição para o pré-escolar, e como? Os meninos têm mais contato uns com os outros, ou seja, as crianças da sala dos 2 anos já vão brincar para o parque do Jardim-de-Infância, vão visitar mais os outros meninos. Hoje, por exemplo, pela primeira vez, a sala de Creche dos dois anos foi almoçar ao refeitório, portanto faz-se assim algumas atividades que façam essa aproximação. O que é que se está a fazer? É uma aproximação que ajuda na transição, assim como depois chegam ao Jardim-de-Infância e têm de fazer a transição para o primeiro ciclo, também se faz mais ou menos o mesmo processo. De igual modo, as famílias também são ajudadas, por exemplo na última reunião de pais das duas salas dos 2 anos, as educadoras vão também falar um bocadinho, vão ter um tempo dedicado à transição para o Jardim-de-Infância. Portanto, as transições devem ser planeadas e preparadas de modo a que não sejam tão “duras” para as crianças, para as famílias, e equipas e não esquecer que é importante registar e implementar processos e “medidas” que ajudem também a fazer essa transição de Creche para o Jardim-de-Infância.



## **Anexo 3**

*Análise de Conteúdo da Entrevista à  
Educadora de Creche*

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA	ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTAS Os aspetos mais relevantes
<p><b>Entrevista realizada dia 8 de Fevereiro de 205,</b></p> <p><b>Com início às 3:00h, na sala de reuniões da Instituição A</b></p> <p>A seguinte entrevista tem como principal objetivo conhecer de que forma o processo de transição é encarado pela educadora da Creche. Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p> <p>Solicito também consentimento para o uso de gravador.</p> <p><b>Soraia:</b> Estamos então reunidas, eu e a educadora da Creche, e vamos dar início à entrevista da valência de Creche, do 1º berçário. Vou começar então por colocar algumas questões relativamente ao seu percurso profissional. Que habilitações académicas possui?</p> <p><b>Educadora Creche:</b> Eu sou educadora de Infância formada pelo Magistério primário do Lisboa, atual ESE de Lisboa e terminei em 983 e nesse momento era Bacharelato. Depois fiz a licenciatura em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Mais tarde fiz o Mestrado também na área das Ciências da Educação.</p> <p><b>Soraia:</b> Quantos anos de serviço tem?</p> <p><b>Ed. Cr.:</b> 3.</p> <p><b>Soraia:</b> Na valência de Creche ou também de Jardim-de-Infância?</p> <p><b>Ed. Cr.:</b> Não, comecei por trabalhar em Jardim-de-Infância na APIA em Lisboa, durante 0 anos, e depois vim para a Instituição A em 992, quando abriu. Vim como coordenadora selecionar</p>	<p><b>Habilitações Académicas</b></p> <p><b>Percurso profissional</b></p>

<p>equipas e assumi exclusivamente essa função durante 6 anos, não sendo responsável por nenhuma sala. Depois tive muita vontade de voltar a ter uma sala e fiquei sempre com a sala berçário, embora tenha também assegurado o lugar de uma educadora, na sala dos dois anos, que estava a terminar o curso e este ano estou com o berçário e a sala de um ano.</p> <p><b>Soraia-</b> Relativamente ao tema do meu projeto de investigação, gostaria de começar então por perguntar-lhe qual é a sua conceção sobre o processo de transição?</p> <p><b>Ed. Cr.:</b> Nós temos sempre a ideia de que as transições podem ser momentos difíceis que ocorrem na vida de uma pessoa, nomeadamente na vida de um bebé. <u>Mas nem sempre isso é verdade, há formas de facilitar que essas transições que ocorrem ao longo da nossa vida sejam preparadas ou semi preparadas e que não sejam roturas que fazem muita diferença na etapa anterior para a etapa seguinte.</u> Em primeiro lugar isso é muito importante eu acho. Mas sabendo nós que vai haver uma transição de um local para outro, <u>em termos de espaço, mas também há a transição em termos de pessoas, de tempos, de horários, etc.</u> e são todos estes aspetos que faz com que eu, enquanto educadora, tenha necessidade de ter atenção, assim como todas as pessoas que estão ligadas a Educação e os pais também. <u>Portanto a transição é um aspeto que é muito importante de ser refletido, de ser integrado num projeto educativo que contemple o momento de transição porque necessariamente a transição está ligada à adaptação. Porque quando se faz uma transição de um lado para outro, por exemplo, de casa para uma Creche, ao mesmo tempo estamos também a fazer uma adaptação a esse espaço, a essas pessoas e a esses meninos, etc.</u> Portanto tudo isso está muito interligado, <u>eu tenho dificuldade em desligar a palavra transição</u></p>	<p><b>Há formas de facilitar as transições</b></p> <p><b>Transições de pessoas, espaços, horários,</b></p> <p><b>A transição tem de estar contemplada no Projeto Educativo</b></p> <p><b>Deve ser um momento em que se reflete e se pensa em estratégias</b></p> <p><b>Transição tem de estar ligada a adaptação.</b></p>
--	---

<p><u>de adaptação.</u> Pensemos por exemplo em pessoas crescidas, como a Soraia, acaba o seu curso e começa a trabalhar vai fazer uma transição de estudante para uma profissional de Educação e ao mesmo tempo vai fazer uma adaptação a um novo modelo de estar na vida que é ser educadora num determinado contexto.</p> <p><b>Soraia-</b> Então para si, não se pode falar de transição sem falar de adaptação?</p> <p><b>Ed. Cr.:</b> Não, <u>tenho muita dificuldade em dissociar estas duas palavras.</u> E depois a adaptação tem outras formas de nós olharmos, de percebermos, de nós ajudarmos a que a adaptação seja facilitada. Tal como eu disse para a transição, a adaptação nem sempre é difícil. <u>Muitas vezes entram aqui com 4 meses, 5 meses e eles não sabem muito bem onde é que estão e não estranham absolutamente nada e fazem uma adaptação, como nós dizemos, cinco estrelas porque os cuidados básicos estão garantidos, os beijinhos, os colos, são esses aspetos todos que são tão importantes, e com esta idade não sentem nem a transição nem a adaptação da mesma forma que outros mais crescidinhos, por exemplo com 8, 9, 0 meses, que têm uma consciência de quem é o pai, de quem é a mãe, da ausência, da presença.</u></p> <p><b>Soraia-</b> Na sua opinião o que poderá facilitar este processo? Que tipo de estratégias?</p> <p><b>Ed. Cr.:</b> Quando eu falo em crianças também estou a falar necessariamente, <u>numa perspetiva ecológica, da família, assim como as equipas que também fazem transições e adaptações.</u> Mas agora relativamente às estratégias, o que é que nós podemos fazer na minha perspetiva? <u>Em relação à família, antes das crianças se integrarem, eu estou a falar pensando em bebés</u></p>	<p><b>Transição e adaptação</b></p> <p><b>A Transição Adaptação com crianças de 4,5 meses é mais fácil.</b></p> <p><b>A partir dos 0 meses é mais difícil</b></p> <p><b>Pensar na transição numa perspetiva ecológica sempre a pensar em crianças e famílias. Ambos podem precisar de apoio</b></p>
--	---

<p><u>de berçário, mas como coordenadora posso agora também pensar no Jardim-de-Infância. Acabei de fazer agora uma entrevista a uma mãe de uma menino de 2 anos e meio. E então eu já dei algumas indicações aos pais que poderiam ajudar e facilitar esta transição. O menino vem de uma Creche no Alentejo, vem morar para perto do colégio e por isso dei algumas indicações. Quais são elas? A mãe permanecer mais tempo, mas não demasiado tempo que é para perceber e ir interagindo com os profissionais de educação e os amiguinhos. Ir falando em casa sobre esta transição, que vai ter outros amiguinhos, que a educadora que se chamava Joana, por exemplo, agora vai ser a Inês e a Filipa que são as amigas novas nesta escola, etc. Também tranquilizar um bocadinho os pais nesse sentido, e expliquei aos pais que vai haver aspetos diferentes em termos de transição, tentei perceber alguns aspetos da outras Creche, como é que funcionava para dizer que “aqui é mais ou menos igual”, até porque normalmente, em termos de estrutura é relativamente tudo idêntico, os tempos, as horas do almoço, das higiènes, etc. e dizer que depois pode haver pequeninas diferenças como por exemplo um caderno vai e vem, que não existia na outra Creche, e expliquei como funcionava. Portanto, nesta perspetiva da família deve-se agir, “atuar” sobre a família no sentido de acalmar. No sentido da criança também pedir aos pais que ajudem na transição, quando a mãe vier, neste caso, a mãe estar, permanecer, fazer desenhos com a criança, ajudar a brincar, a conhecer os meninos, assim também é uma forma de que a adaptação seja facilitada e que os próprios adultos da sala também possam conhecer um bocadinho melhor a criança. Mas quer as transições quer as adaptações devem ser planeadas, devem ser</u></p>	<p><b>Preparar para a transição adaptação é fundamental</b></p> <p><b>Dar indicações e estratégias tendo em conta as características de cada criança e família. Saber a sua história.</b></p> <p><b>Trabalhar estas questões com as famílias</b></p> <p><b>Planear a forma como se faz a transição e adaptação</b></p>
--	--

<p><u>refletidas e preparadas para facilitar este processo, mesmo depois, posteriormente em outros níveis de ensino.</u></p> <p><b>Soraia-</b> Mas por exemplo, estamos a falar numa criança de 2 anos e meio, com quem já conseguimos conversar e explicar que vai mudar de colégio, que vai sofrer algumas alterações... Mas se falarmos, num bebé, numa sala de berçário onde eu estive a estagiar, por exemplo? Quais são os outros cuidados que se devem ter?</p> <p><b>Ed. Cr.:</b> Penso que a Soraia tenha assistido a alguma integração, e com os bebés, os pais também podem permanecer na sala se sentirem essa necessidade, mas é muito engraçado porque os pais não têm tido necessidade de ficar, aliás, até dizem que é melhor saírem porque se ficarem é pior, porque o bebé agarra-se a eles. Relativamente a alguns dos bebés que a Soraia teve oportunidade de conhecer e de assistir às suas transições, eles começaram por estar um tempo na sala berçário e depois começaram a transitar para a sala de um ano. Como temos aqui este sistema de passagem entre uma sala e outra, facilita imenso. <u>Estas possibilidades de ir e de vir, facilita bastante o conhecimento do espaço, dos outros meninos, o conhecimento e o contacto com outras atividades, sem ser de repente, ou seja, estas transições não se fazem de hoje para amanhã. Portanto, os meninos que este anos transitaram para a outra sala em janeiro, começaram a fazê-lo em novembro, devagarinho... iam lá brincar um bocadinho, depois vinham para o berçário comer e dormir. Depois começaram a ir brincar e almoçar, e vinham dormir ao berçário. E depois rapidamente, começámos a perceber que eles já estavam preparados e já não queriam voltar para o berçário, queriam brincar com os meninos mais crescidos, perceberam que as dinâmicas eram diferentes. Agora, cada grupo é um grupo, cada criança é uma criança.</u></p>	<p><b>Dar espaço para os pais permanecerem na sala mas só quanto baste.</b></p> <p><b>Transições e adaptações de uma sala para a outra, com calma, com idas e vindas com adaptações progressivas.</b></p> <p><b>Primeiro pouco tempo e depois foi aumentado...</b></p>
---	--

<p>Portanto, em termos de transição e de adaptação é muito importante respeitar os ritmos, perceber quem são as crianças e as suas características individuais e agir de acordo com isso. <u>O mesmo acontece com os pais...há pais que querem permanecer e ficam seguros se ficarem, por exemplo meia hora, uma hora, duas horas na sala, todos os dias no início da transição, e há outros que não, dizem “eu prefiro não ficar, até porque me custa mais e sei que ele se agarra a mim” e nós vamos respeitando a decisão de cada um.</u></p> <p><b>Soraia-</b> Já que estamos a falar dos pais, considera que são importantes neste processo? E quando digo pais, estou a falar em família, obviamente.</p> <p><b>Ed. Cr.:</b> <u>São fundamentais (sorri). Porque este trabalho que se faz de preparar a transição tem obrigatoriamente de se fazer com as famílias e tem de ser explicado às famílias. É um trabalho que se faz a par, entre crianças, bebé, e as famílias. É fundamental nós sabermos que os pais estão tranquilos porque as crianças também ficam mais tranquilas e vice-versa.</u></p> <p><b>Soraia-</b> E como educadora do 1º berçário, já acompanhou muitas vezes este processo?</p> <p><b>Ed. Cr.:</b> Sim, muitas vezes e felizmente.</p> <p>Soraia- E como costumam correr?</p> <p><b>Ed. Cr.:</b> Costumam correr relativamente bem. Quando os bebés são mais pequeninos, não há duvida que é relativamente mais fácil e até para os pais, no sentido de que percebem que os meninos não estão a estranhar, embora lhe doa muito o coração por serem muito pequeninos. Quando são um bocadinho mais crescidos, com 7, 8, 9 meses já começa a ser um bocadinho mais difícil. Portanto, o que eu sinto é que há</p>	<p><b>Com os pais ajudar a ir reduzindo o tempo de permanência</b></p> <p><b>As famílias têm de se sentir tranquilas embora muitas vezes com o coração apertado</b></p>
---	---

<p>pequenas dificuldades que são naturais porque os bebés têm sentimentos, têm emoções.</p> <p>Soraia- Ao longo da sua experiência, tem tido alguma situação mais complicada, alguma transição que tenha sido mais difícil?</p> <p><b>Ed. Cr.:</b> Ao longo de 30 anos, era muito difícil que isso não acontecesse. Já tivemos situações de meninos um bocadinho mais crescidos, de 2 anos por exemplo, que praticamente todos os dias choravam. Inicialmente <u>houve meninos que choravam quase que o mês todo seguido, e depois começaram a acalmar progressivamente e houve já também situações de meninos que todos os dias mas sempre durante um ano, dois anos, choravam na separação dos pais de manhã e passado esse momento começavam a brincar e já não choravam mais. Claro que isto é raro acontecer, mas acontece....</u> E era um choro muito sentido. Para os pais, em termos de transição de casa para a Creche não foi fácil, mesmo para nós, custava-nos muito porque pensávamos “o que é que estes bebés estão a pensar? O que é que eles sentem quando aqui chegam?”, porque eles diziam muito “quero o pai, quero a mãe” e choravam, e durante um ano inteiro foi assim, durante o acolhimento. E houve um menino que foi até mais do que um ano.</p> <p><b>Soraia-</b> Considera então, neste caso, que a adaptação foi bem-feita? Que o menino conseguiu fazer a adaptação ou nunca chegou a adaptar-se efetivamente?</p> <p><b>Ed. Cr.:</b> Eu julgo que, naquela situação, a criança sofria imenso com a sua separação com os pais. Inclusivamente nós falámos com a psicóloga do Colégio para saber se isto era normal e como é que ela poderia ajudar, para os pais não irem tão tristes e o menino não ficar aqueles vinte minutos tão triste, e ela tentou observar e tentou ajudar também nesse sentido e disse que não</p>	<p>É raro mas acontece adaptações mais difíceis e longas com momentos de choro.</p>
--	---



havia assim nada que justificasse aquela situação. Chegámos inclusivamente a perguntar aos pais se ele ficava com outras pessoas e não, ele nunca tinha ficado um único dia por exemplo, com os avós, fora de casa ou com outras pessoas da família. Portanto os pais eram sem dúvida aquela referência fundamental na vida do menino. E foi talvez das maiores dificuldades de adaptação que assistimos, mas de fato, o mês de Setembro, em termos de transição, seja de casa para a Creche, ou da Creche para o Jardim-de-Infância ou até mesmo do Jardim-de-Infância para o primeiro ciclo, é sempre o mais complicado.

**Soraia-** E já agora se me permite perguntar-lhe, uma vez que é também Coordenadora do Jardim-de-Infância, como é que costumam correr as transições da Creche para esta valência?

**Ed. Cr.:** Fez muito bem em perguntar, porque de fato, também tem de estar contemplado no processo educativo, aliás de todas as Creches, esse momento. Porque quando os meninos passam da Creche para o Jardim-de-Infância significa que deixam de ser tutela da segurança social, para passarem a ser tutela do ministério da educação e com todos os aspetos inerentes à transição para o Jardim-de-Infância. As orientações curriculares que vão ajudar nesse sentido e portanto quando estamos no final dos dois anos, ou seja neste momento, porque nós estamos agora em fevereiro, já se começa a fazer a transição para o pré-escolar, e como? Os meninos têm mais contato uns com os outros, ou seja, as crianças da sala dos 2 anos já vão brincar para o parque do Jardim-de-Infância, vão visitar mais os outros meninos. Hoje, por exemplo, pela primeira vez, a sala de Creche dos dois anos foi almoçar ao refeitório, portanto faz-se assim algumas atividades que façam essa aproximação. O que é que se está a fazer? É uma

**O mês de setembro é em geral um mês um pouco mais difícil**

**Transição da Creche para o JI tem de ser pensada e tem de existir estratégias de adaptação a novas situações, a novos espaços, novas pessoas...**

<p><u>aproximação que ajuda na transição, assim como depois chegam ao Jardim-de-Infância e têm de fazer a transição para o primeiro ciclo, também se faz mais ou menos o mesmo processo. De igual modo, as famílias também são ajudadas, por exemplo na última reunião de pais das duas salas dos 2 anos, as educadoras vão também falar um bocadinho, vão ter um tempo dedicado à transição para o Jardim-de-Infância. Portanto, as transições devem ser planeadas e preparadas de modo a que não sejam tão “duras” para as crianças, para as famílias, e equipas e não esquecer que é importante registar e implementar processos e “medidas” que ajudem também a fazer essa transição de Creche para o Jardim-de-Infância.</u></p>	<p><b>Transições, pensadas, planeadas evitando momentos de ruturas bruscas</b></p>
---	--

## **Anexo 4**

*Transcrição da Entrevista à  
Educadora de Jardim-de-Infância*

**Entrevista realizada dia 9 de Fevereiro de 2015,**

**Com início às :00h, na sala de reuniões de equipa da Instituição B**

A seguinte entrevista tem como principal objetivo conhecer de que forma o processo de transição é encarado pela educadora do Jardim-de-Infância. Os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato. Solicito também consentimento para o uso de gravador.

**Soraia-** Estamos então reunidas, eu e a educadora do Jardim-de-Infância, e vamos dar início à entrevista da valência do Pré-escolar. Vou começar então por colocar algumas questões relativamente ao seu percurso profissional. Que habilitações académicas possui?

**Educadora Jardim-de-Infância:** Comecei há 36 anos como auxiliar na Aipica. Depois tirei o curso pós-laboral de educadora há 30 anos, na Maria Ulrich. Depois fui fazendo formações e acabei por fazer, em 2005 a Licenciatura em 1ª Infância na ESE de Setúbal.

**Soraia-** Quantos anos de serviço tem?

**Ed J.I:** De educadora 30.

**Soraia-** E já trabalhou na valência de Creche?

**Ed. J.I:** Sim, já trabalhei nas duas valências.

**Soraia-** Relativamente ao tema do meu projeto de investigação, a transição, gostaria de começar então por perguntar-lhe qual é a sua conceção sobre este processo?

**Ed. J.I:** A transição é quando a criança transita de um espaço para outro. Normalmente as pessoas encaram a transição quando as crianças mudam da Creche para o Jardim-de-Infância, ou do Jardim-de-Infância para a escola, mas quando eles vêm de casa para aqui também existe uma transição. Ou seja, existe sempre transição para mim quando a criança muda de um espaço para outro.

**Soraia-** Na sua experiência profissional já acompanhou muitas vezes este processo?

**Ed. J.I:** Sim, quase todos os anos nós fazemos transições, seja da Creche para o Jardim-de-Infância, uma vez que trabalhamos com grupos heterógenos, como daqui para a escola primária.

**Soraia-** E como é que costumam correr essas transições?

**Ed. J.I:** Nós vivemos numa realidade um bocadinho diferente, porque nós não conseguimos acompanhar os meninos para as escolas onde vão. Ou seja, o processo de transição não existe. A única coisa que nós conseguimos fazer mais parecido com um conhecimento da realidade, é ir visitar a escola do lado para os meninos verem mais ou menos o que é a escola, convidamos os meninos que já cá estiveram nos outros anos para virem dizer o que é que fazem na escola e o que é que é a escola para eles, e depois falamos com os pais. Porque a nível de transição, de apoio à criança para a escola primária não existe nenhum.

**Soraia-** E porque é que não existe?

**Ed. J.I:** Porque as não sabemos para que escolas é que vão as nossas crianças. Ou seja, as nossas crianças quando saem daqui são espalhadas por todo o concelho e as vezes até fora do concelho. Agora é assim, também penso que nós estamos um bocadinho fechadas, porque se nós quiséssemos, e acho que não há uma vontade também muito grande da nossa parte, nós conseguiríamos arranjar estratégias como virem cá umas professoras falar com eles ou visitar as várias escolas, mas a verdade é que nem as professoras tem vontade de nos conhecer, nem nós temos muita vontade de conhecer o outro ciclo a seguir. Penso que uma das maiores falhas dentro do pré-escolar é exatamente a transição que não é efetuada para a escola.

**Soraia-** E quando eles transitam da Creche para o Jardim-de-Infância?

**Ed. J.I:** Quando elas vêm da Creche já é mais fácil porque normalmente nós já os conhecemos. Nós almoçamos ao lado deles, começamos a falar “tu vais para esta sala, tu vais para ali, tu vens para aqui, tu vais ser meu...” e as educadoras vêm muitas vezes visitar aqui a sala, trazem livros, a gente vai lá à sala....Já existe um conhecimento prévio. Embora todos os pais, quando eles transitam da Creche para o Jardim-de-Infância demonstrem alguma preocupação, principalmente porque eles vão ser inseridos em

grupos heterógenos e os pais da Creche quando eles vêm para o Jardim-de-Infância têm muito medo dos grandes e gostariam mais que eles ficassem em grupos de pequeninos.

**Soraia-** E em relação aos pais, qual é que considera ser o papel deles? Acha que são importantes neste processo?

**Ed. J.I:** São muito importantes. Eu acho que uma transição, principalmente do Jardim-de-Infância para a escola, ou mesmo de casa para cá, uma transição não se consegue fazer se tu não conquistares os pais, se os pais não tiverem confiantes. Primeiro de tudo, nos temos de falar muito com os pais, nos temos de dar segurança aos pais, explicar muito bem qual é o nosso papel, o que é que nós fazemos e o que é que as crianças vão aprender, o que é que vai acontecer...que eles vão chorar, que eles não vão querer, e explicar o porquê e estarmos muito em sintonia com os pais, porque só assim é que se consegue fazer uma boa transição.

**Soraia-** E relativamente às estratégias, o que pensa que poderá facilitar este processo?

**Ed. J.I:** Eu acho que uma das estratégias que poderá facilitar é visitar a escola, porque os meninos quando transitam para a escola primária sentem-se muito, porque vão para um espaço desconhecido, e depois a própria sociedade em si diz “quando fores para a escola primária, logo vais ver, lá não podes brincar, lá tens de trabalhar” e então eles veem o Jardim-de-Infância como um espaço onde se pode fazer tudo, onde se pode brincar, e a escola primária depois é um espaço onde vão ter de estar quietos e não podem fazer nada, porque efetivamente acho que há um desconhecimento das duas realidades, mesmo da própria sociedade em si. Eu acho que deveria estar instituído a nível de orientações uma forma de obrigatoriedade de as escolas se abrirem ao pré, de criar dias comuns, dias em que os meninos pudessem ir assistir a uma aula, passar lá uma manhã e o contrário, os professores da escola virem à pré perceberem o que é que nós estamos a fazer, o que é que nós fazemos aqui. Porque eu acho que o que se passa entre a escola primária e o pré é que existe um desconhecimento dos dois mundos. As escolas primárias acham que a pré não faz nada e a pré acha que a escola primária é muito obrigatória e não há aqui um seguimento, parece que paramos. Terminou agora aqui o pré e agora vai para outro ciclo. E acho que isso está errado. Acho que agora com o processo de Bolonha, de termos o pré e o pri ajuda a que as professoras primárias tenham um maior conhecimento do que é que se faz no pré e que as educadoras

também tenham um maior conhecimento daquilo que se faz no 1º ciclo, porque há um desconhecimento entre os dois. Logicamente que é muito difícil porque as pessoas ainda estão muito dentro das suas capelinhas do “eu é que sei, o que eu faço é que está certo e o que as outras fazem está tudo errado”...e não é verdade, todas nos fazemos coisas boas e coisas certas.

**Soraia-** Mas se não existe este trabalho em equipa, esta articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, o que é que faz para prepará-los? Algum tipo de atividades?

**Ed. J.I:** As atividades que eu faço são exatamente visitar a escola, os outros meninos vêm cá conversar com eles sobre o que é a escola e o que é que vão fazer na escola. Logicamente que eu acho que se poderia fazer atividades comuns com a escola, por exemplo, no dia da criança... Também fazemos uma avaliação da criança que entregamos aos pais para depois entregar na escola primária e isso não continua, ou seja a criança quando entra na escola primária é uma tabua rasa, ninguém se preocupa se a criança já andou na pré, que avaliação é que a criança tem da pré, inclusive nós entregamos a avaliação aos pais e os pais dizem que muitas vezes as professoras nem as querem ler, não querem saber... Porque não querem ter uma ideia pré concebida da criança de um Jardim-de-Infância. Penso que deveria existir na lei uma forma da criança, quando sai da pré, vá para que escola for, haveria um espaço da educadora ter de falar com a professora daquela escola, dizer como é que é aquela criança, quais as suas dificuldades, e os pais estarem envolvidos nisso também. Acho que qualquer transição deveria passar por uma comunicação aos pais, os pais entrarem dentro da escola, porque também não entram,...eles vão lá fazer a inscrição, conhecem a professora, apresentam-se e não muito mais. Não existe na nossa lei, não está consagrado, que haja da parte da escola primária estratégias para uma adaptação daquelas crianças e depois parte da sensibilidade das professoras que eles recebem, exatamente como parte da sensibilidade das educadoras que recebem uma criança que vem dos avós, que vem de outro colégio, ou quando vem de uma Creche. A criança deveria ser acompanhada por um historial para nós sabermos o que é que aconteceu aquela criança, e como é que aquela criança é....o que ainda não acontece.

**Soraia-** Durante o meu estágio também falámos muito sobre as crianças condicionais, qual é a sua opinião sobre este assunto?

**Ed. J.I:** A minha opinião é que nenhuma criança condicional deveria entrar na escola. As crianças deveriam entrar na escola com 6 anos até 5 de Setembro, os outros iriam no ano seguinte. Acho que as crianças poderão ser inteligentes, ter capacidades cognitivas para ir mas depois não têm muita maturidade. O problema que se mete depois, nem tanto se calhar as vezes na primária não se nota a falta de maturidade, mas quando chega depois á secundária ou outro nível de ensino nota-se que são crianças muito mais inseguras, mais imaturas que depois não conseguem resolver os problemas que têm na escola. Criança minha, com o meu oval, não vai para a escola primária com 5 anos e depois os pais são donos e senhores. Mas penso que não, que é muito difícil, que as crianças deveriam entrar na escola só com os 6 anos. Porque eles têm capacidades cognitivas, e cada vez mais se vê que eles sabem muito mais coisas do que aquilo que sabiam mas depois emocionalmente são muito imaturos, com falta de confiança, com pouca autoestima.



## **Anexo 5**

*Análise de Conteúdo da Entrevista à  
Educadora de Jardim-de-Infância*



<p><b>Ed. J.I:</b> <u>A transição é quando a criança transita de um espaço para outro. Normalmente as pessoas encaram a transição quando as crianças mudam da Creche para o Jardim-de-Infância, ou do Jardim-de-Infância para a escola, mas quando eles vêm de casa para aqui também existe uma transição. Ou seja, existe sempre transição para mim quando a criança muda de um espaço para outro.</u></p> <p><b>Soraia-</b> Na sua experiência profissional já acompanhou muitas vezes este processo?</p> <p><b>Ed. J.I:</b> Sim, quase todos os anos nós fazemos transições, seja da Creche para o Jardim-de-Infância, uma vez que trabalhamos com grupos heterógenos, como daqui para a escola primária.</p> <p>Soraia- E como é que costumam correr essas transições?</p> <p><b>Ed. J.I:</b> Nós vivemos numa realidade um bocadinho diferente, porque nós <u>não conseguimos acompanhar os meninos para as escolas onde vão.</u> Ou seja, o processo de transição não existe. A única coisa que nós <u>conseguimos fazer mais parecido com um conhecimento da realidade, é ir visitar a escola do lado para os meninos verem mais ou menos o que é a escola, convidamos os meninos que já cá estiveram nos outros anos para virem dizer o que é que fazem na escola e o que é que é a escola para eles, e depois falamos com os pais.</u> Porque a nível de transição, de apoio à criança para a escola primária não existe nenhum.</p> <p><b>Soraia-</b> E porque é que não existe?</p> <p><b>Ed. J.I:</b> Porque as não sabemos para que escolas é que vão as nossas crianças. Ou seja, as nossas crianças quando saem daqui são espalhadas por todo o concelho e as vezes até fora do concelho. Agora é assim, também penso que nós <u>estamos um bocadinho</u></p>	<p><b>Há vários tipos de transição</b></p> <p><b>Há transição quando se muda de um espaço para o outro.</b></p> <p><b>Como Educadora não consegue apoiar as suas crianças no processo de transição-</b></p> <p><b>Faz visita à Escola do 1º CEB</b></p> <p><b>Recebe crianças que frequentaram o JI e já estão no 1º CEB</b></p> <p><b>Contexto um pouco fechado</b></p>
--	--

<p><u>fechadas, porque se nós quiséssemos, e acho que não há uma vontade também muito grande da nossa parte, nós conseguiríamos arranjar estratégias como virem cá umas professoras falar com eles ou visitar as várias escolas, mas a verdade é que nem as professoras tem vontade de nos conhecer, nem nós temos muita vontade de conhecer o outro ciclo a seguir. Penso que uma das maiores falhas dentro do pré-escolar é exatamente a transição que não é efetuada para a escola.</u></p> <p><b>Soraia-</b> E quando eles transitam da Creche para o Jardim-de-Infância?</p> <p><b>Ed. J.I:</b> <u>Quando elas vêm da Creche já é mais fácil porque normalmente nós já os conhecemos. Nós almoçamos ao lado deles, começamos a falar “tu vais para esta sala, tu vais para ali, tu vens para aqui, tu vais ser meu...” e as educadoras vêm muitas vezes visitar aqui a sala, trazem livros, a gente vai lá à sala....Já existe um conhecimento prévio.</u> Embora todos os pais, quando eles transitam da Creche para o Jardim-de-Infância <u>demonstrem alguma preocupação, principalmente porque eles vão ser inseridos em grupos heterógenos e os pais da Creche quando eles vêm para o Jardim-de-Infância têm muito medo dos grandes e gostariam mais que eles ficassem em grupos de pequeninos.</u></p> <p><b>Soraia-</b> E em relação aos pais, qual é que considera ser o papel deles? Acha que são importantes neste processo?</p> <p><b>Ed. J.I:</b> São muito importantes. <u>Eu acho que uma transição, principalmente do Jardim-de-Infância para a escola, ou mesmo de casa para cá, uma transição não se consegue fazer se tu não conquistares os pais, se os pais não tiverem confiança.</u> Primeiro de tudo, nos temos de <u>falar muito com os pais, nos temos de dar segurança aos pais, explicar muito bem qual é o nosso papel, o que é que nós fazemos e o que é que as crianças vão aprender, o que é</u></p>	<p><b>Se houvesse vontade encontrava-se estratégias facilitadoras</b></p> <p><b>Não há comunicação recíproca entre os dois níveis de ensino.</b></p> <p><b>É uma falha, não efetuar a transição.</b></p> <p><b>A transição Creche para o JI é mais fácil, porque estão mais próximos.</b></p> <p><b>Há comunicação entre salas de Creche e JI e vice-versa.</b></p> <p><b>Uma boa transição depende da relação que temos com os pais, e do seu envolvimento neste processo</b></p>
--	--

que vai acontecer...que eles vão chorar, que eles não vão querer, e explicar o porquê e estarmos muito em sintonia com os pais, porque só assim é que se consegue fazer uma boa transição.

**Soraia-** E relativamente às estratégias, o que pensa que poderá facilitar este processo?

**Ed. J.I:** Eu acho que uma das estratégias que poderá facilitar é visitar a escola, porque os meninos quando transitam para a escola primária sentem-se muito, porque vão para um espaço desconhecido, e depois a própria sociedade em si diz “quando fores para a escola primária, logo vais ver, lá não podes brincar, lá tens de trabalhar” e então eles veem o Jardim-de-Infância como um espaço onde se pode fazer tudo, onde se pode brincar, e a escola primária depois é um espaço onde vão ter de estar quietos e não podem fazer nada, porque efetivamente acho que há um desconhecimento das duas realidades, mesmo da própria sociedade em si. Eu acho que deveria estar instituído a nível de orientações uma forma de obrigatoriedade de as escolas se abrirem ao pré, de criar dias comuns, dias em que os meninos pudessem ir assistir a uma aula, passar lá uma manhã e o contrário, os professores da escola virem à pré perceberem o que é que nós estamos a fazer, o que é que nós fazemos aqui. Porque eu acho que o que se passa entre a escola primária e o pré é que existe um desconhecimento dos dois mundos. As escolas primárias acham que a pré não faz nada e a pré acha que a escola primária é muito obrigatória e não há aqui um seguimento, parece que paramos. Terminou agora aqui o pré e agora vai para outro ciclo. E acho que isso está errado. Acho que agora com o processo de Bolonha, de termos o pré e o pri ajuda a que as professoras primárias tenham um maior conhecimento do que é que se faz no pré e que as educadoras também tenham um maior conhecimento daquilo que se faz no 1º ciclo, porque há um desconhecimento entre os dois.

Existe um desconhecimento mútuo entre o pré-escolar e o ensino básico

Devia ser obrigatório a comunicação entre estes dois contextos

O processo de Bolonha facilita o conhecimento dos profissionais nas várias vertentes

<p><u>Logicamente que é muito difícil porque as pessoas ainda estão muito dentro das suas capelinhas do “eu é que sei, o que eu faço é que está certo e o que as outras fazem está tudo errado”...e não é verdade, todas nos fazemos coisas boas e coisas certas.</u></p> <p><b>Soraia-</b> Mas se não existe este trabalho em equipa, esta articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, o que é que faz para prepará-los? Algum tipo de atividades?</p> <p><b>Ed. J.I:</b> <u>As atividades que eu faço são exatamente visitar a escola, os outros meninos vêm cá conversar com eles sobre o que é a escola e o que é que vão fazer na escola. Logicamente que eu acho que se poderia fazer atividades comuns com a escola, por exemplo, no dia da criança...</u></p> <p><u>Também fazemos uma avaliação da criança que entregamos aos pais para depois entregar na escola primária e isso não continua, ou seja a criança quando entra na escola primária é uma tabua rasa, ninguém se preocupa se a criança já andou na pré, que avaliação é que a criança tem da pré, inclusive nós entregamos a avaliação aos pais e os pais dizem que muitas vezes as professoras nem as querem ler, não querem saber...</u> Porque não querem ter uma ideia pré concebida da criança de um Jardim-de-Infância. Penso que deveria existir na lei uma forma da criança, quando sai da pré, vá para que escola for, <u>haveria um espaço da educadora ter de falar com a professora daquela escola, dizer como é que é aquela criança, quais as suas dificuldades, e os pais estarem envolvidos nisso também. Acho que qualquer transição deveria passar por uma comunicação aos pais, os pais entrarem dentro da escola, porque também não entram,...eles vão lá fazer a inscrição, conhecem a professora, apresentam-se e não muito mais.</u> Não existe na nossa lei, não está consagrado, que haja da parte da escola primária estratégias para uma adaptação daquelas crianças e depois parte da sensibilidade das professoras que eles recebem,</p>	<p><b>Atividades que favorecem o conhecimento da escola primária</b></p> <p><b>A avaliação é entregue aos pais para ser posteriormente entregue à professora do 1º ciclo</b></p> <p><b>Não existe continuidade educativa por falta de interesse</b></p> <p><b>Qualquer transição depende da comunicação com os pais e com todos os profissionais envolvidos</b></p>
--	---

<p>exatamente como parte da sensibilidade das educadoras que recebem uma criança que vem dos avós, que vem de outro colégio, ou quando vem de uma Creche. A criança deveria ser acompanhada por um historial para nós sabermos o que é que aconteceu aquela criança, e como é que aquela criança é....o que ainda não acontece.</p> <p><b>Soraia-</b> Durante o meu estágio também falámos muito sobre as crianças condicionais, qual é a sua opinião sobre este assunto?</p> <p><b>Ed. J.I:</b> <u>A minha opinião é que nenhuma criança condicional deveria entrar na escola. As crianças deveriam entrar na escola com 6 anos até 5 de Setembro, os outros iriam no ano seguinte. Acho que as crianças poderão ser inteligentes, ter capacidades cognitivas para ir mas depois não têm muita maturidade.</u> O problema que se mete depois, nem tanto se calhar as vezes na primária não se nota a falta de maturidade, mas quando chega depois á secundária ou outro nível de ensino nota-se que são crianças muito mais inseguras, mais imaturas que depois não conseguem resolver os problemas que têm na escola. <u>Criança minha, com o meu aval, não vai para a escola primária com 5 anos e depois os pais são donos e senhores. Mas penso que não, que é muito difícil, que as crianças deveriam entrar na escola só com os 6 anos. Porque eles têm capacidades cognitivas, e cada vez mais se vê que eles sabem muito mais coisas do que aquilo que sabiam mas depois emocionalmente são muito imaturos, com falta de confiança, com pouca autoestima.</u></p>	<p><b>Crianças condicionais em termos de idade deveriam manter-se no pré-escolar por mais um ano (têm falta de maturidade)</b></p> <p><b>A entrada precoce na escola primária poderá condicionar a maturidade, confiança e autoestima dos alunos.</b></p>
--	---

# **Anexo 6**

*Notas de Campo*



## Nota de Campo

### Contexto de Creche

**Data:** 8 de Outubro de 203

**Hora:** 0:30

**Momento:** Transição do Rafael para a Sala 2

A sala 2 foi à Bebeteca, e a educadora pediu-me para, disfarçadamente, sair. O Rafael ficou a chorar e não participou em nenhuma atividade, tendo a Auxiliar que ficar com ele ao colo durante o tempo todo que lá estiveram. Quando voltou para o Berçário, o Rafael tinha os olhos inchados e vinha a soluçar. Perante esta situação, eu interrogo-me: Será esta a solução mais adequada? Que outras estratégias podemos utilizar para que o Rafael se sinta seguro na sala 2?

## Nota de Campo 2

### Contexto de Creche – Sala Berçário

**Data:** 2 de Dezembro de 203

**Hora:** 09:00h

**Momento:** Acolhimento

(...)

Foi a primeira vez que recebi, totalmente sozinha, os pais de alguns bebés. Como era de esperar, muitos deles têm a esperança ou o desejo de encontrar sempre a mesma pessoa, aquela que já lhes é familiar, que lhes transmite segurança e calma na hora de deixar os filhos, principalmente por se tratar do berçário, onde os bebés são tão pequeninos. No entanto, neste dia, senti uma enorme segurança por parte do pai da Joana, que espontaneamente disse à filha, sem esperar que alguém aparecesse: “Olha aqui a tua amiga Soraia, vai ao colinho dela”. Mostrou-se também disponível para conversar comigo e dizer como tinha passado a noite, a que horas tinha acordado e comido e despediu-se sem ansiedade ou preocupação, sem perguntar ou procurar por nenhuma outra referência. É claro que isto me deixou muito feliz e orgulhosa, por pensar que talvez tenha conseguido transmitir ao pai alguma segurança e credibilidade na pessoa que sou e na educadora que espero ser.

## Nota de Campo 3

**Contexto de Jardim-de-Infância – Sala Azul**

**Data:** 3 de Março de 204

**Hora:** 09:30h

**Momento:** Conversa em grande grupo

(...)

No entanto, e como era de esperar, deparo-me com situações difíceis de gerir, pelo menos por agora, como é o caso da indisciplina. O fato de serem tantas crianças, e com diferentes personalidades e temperamentos, faz com que em algumas situações me sinta “perdida” e sem saber como agir. Quando me vejo sozinha, sem a educadora e assistentes, a gerir o grande grupo, principalmente na hora da reunião, sinto algumas dificuldades em manter o ambiente calmo e sem conflitos. Tenho consciência que, apesar de demonstrarem imenso carinho por mim, e de muitos deles pedirem “exaustivamente” a minha atenção, são suficientemente espertos para perceber que a minha autoridade naquela sala não é a mesma que a da equipa pedagógica que já conhecem. Por essa razão, testam-me inúmeras vezes e por mais que me tente impor em certas situações, nem sempre o consigo. Observei através da prática da educadora de JI, algumas estratégias que funcionam, e muito bem, nestas situações, como o cantar de músicas, a conversa e o debate em grupo sobre as atitudes menos corretas que vemos, mas apesar de tudo, nem sempre são totalmente eficazes e, por isso, acabamos muitas vezes por recorrer também a um tom de voz mais elevado ou na pior das hipóteses, á chantagem. De qualquer forma, reconheço o direito que têm ao conflito e da importância de aprender a identificá-lo e a resolvê-lo e, por isso, espero com a experiência deste estágio, melhorar a minha prática nesse sentido.

## Nota de Campo 4

### Contexto de Jardim-de-Infância – Sala Azul

**Data:** 22 de Março de 2004

**Hora:** 0:00h

**Momento:** Atividade em grande grupo

(...) a história que levei comigo, seguia mais o tema da partilha e do ser amigo (...)

Assim, comecei por fazer algumas perguntas relacionadas sobre a história e sobre o que muitas vezes fazem com os amigos, tal como fez o urso e o coelho: não partilharam e por isso zangam-se e ficam tristes. Entretanto a educadora perguntou-lhes o que é que os deixava tristes na escola e o que os deixava felizes, e à medida que eles iam respondendo, foi apontando num papel. Tudo o que disseram foi apenas o que escrevemos no quadro das regras da sala, adaptando ao que “não podemos fazer” e “podemos fazer”. Este quadro para além de lhes dar uma maior consciência sobre o que é e não é permitido fazer na sala, e que muitas vezes fazem ou não fazem, dependendo do contexto, consiste também numa outra experiência democrática onde cada criança e o grupo no geral participa no processo educativo através da decisão comum de regras indispensáveis à vida social. (ME, 1997, p. 36).

Para mim foi também importante a constituição destas regras, no sentido em que sempre que tiver a necessidade de os chamar a atenção sobre algum daqueles aspetos que não estejam a ser cumpridos, posso recorrer ao quadro e dizer, por exemplo: “Vês? Nós combinamos isto... e foram vocês próprios que disseram que não podíamos fazer. Então porque é que o estão a fazer?”. Talvez seja também uma forma de tomarem mais consciência das suas palavras e das suas atitudes. Até porque estas “regras indispensáveis à vida em comum adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração” (ME, 1997, p. 36).